Perfiles, factores y contextos en la enseñanza
y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 731-743

La práctica reflexiva como herramienta de formación en las prácticas del profesor de ELE

Alma Laura Montes
Universidad de Guanajuato (México)

M. Vicenta González Argüello
Universidad de Barcelona (España)

1. Introducción

La formación inicial de profesores no se concibe sin un periodo de prácticas en las que se espera que esta propicie el desarrollo de su competencia docente, la actualización en el aula de los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación a la vez que también se espera que sean capaces de mostrar y desarrollar sus habilidades en relación a la gestión de grupos y la comunicación en contextos plurilingües. Nuestra propuesta se sitúa en ese contexto, en la asignatura de prácticas (Licenciatura de la enseñanza de Español como segunda lengua, Universidad de Guanajuato), específicamente en el trabajo de reflexión llevado a cabo por los profesores en formación a través de los foros *on line* de dicha asignatura y en las observaciones de las prácticas realizadas por un observador externo.

Las conclusiones que tenemos en el estado en el que se encuentra nuestra investigación apuntan a la existencia de grandes ejes temáticos coincidentes en todos los profesores en formación más relacionados con las cuestiones emocionales que con las que tienen que ver con la asimilación de contenidos o de desarrollo de habilidades relacionadas con la profesión que son las que identifica el observador externo.

2. Marco teórico

La sociedad del siglo xxi demanda un perfil profesional docente que implica no solo tener una sólida formación en cuanto a los contenidos propios de la

EXEMPLAR AUTORA
USC

especialidad, sino reunir las habilidades necesarias para garantizar que sea capaz de gestionar procesos de enseñanza en contextos cada vez más diversos. Es por todo ello que ya todos hemos incorporado, en la formación de profesores, el concepto de *Competencia docente* y nos parece algo anclado en el pasado referirnos exclusivamente a la necesidad de dominar la materia que se imparte. Es en este contexto en el que las prácticas curriculares, como parte de la formación inicial, son imprescindibles.

Poseer una óptima Competencia docente implica reunir una serie de conocimientos sobre la lengua y los procesos de enseñanza, habilidades didácticas para que llegue a darse en el aula esa transposición didáctica que puede garantizar el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y una actitud hacia su trabajo, su contexto y la profesión en general que garantice su buen hacer y su desarrollo a lo largo de toda su vida profesional (Instituto Cervantes, 2012). Específicamente el documento de *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras* (2012: 7) define competencia como:

> […] la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos, saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Este documento divide la competencia docente a su vez en 8 competencias (Organizar situaciones de aprendizaje, Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje, Facilitar la comunicación intercultural, Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución, Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, Participar activamente en la institución y Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo); y estas a su vez se subdividen en otras para facilitar su comprensión con fines formativos y evaluativos. Sobre todas estas competencias, ya podemos afirmar que es evidente que los futuros profesores no pueden haber alcanzado ningún punto de desarrollo en alguna de ellas tales como la centrada en el desarrollo como profesor de la institución para la que trabaje ni la de participar activamente en la institución. Pero sí que se espera que las prácticas curriculares que llevan a cabo a lo largo de su formación, además de la formación teórico-práctica que reciben a lo largo de sus estudios, les ayude a desarrollar el resto de competencias.

Alcanzar el desarrollo de estas competencias, además de gracias al conocimiento teórico o conocimiento recibido, implica adquirir otro tipo de conocimiento: el conocimiento vivencial (Wallace, 1991:12-13). Este último implica los conocimientos que facilitan que el profesor pueda tomar decisiones en el aula y

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

poseer las habilidades para detectar qué puede funcionar en un grupo de alumnos concreto y qué no. Estos conocimientos pueden trabajarse de forma explícita en la formación inicial para ayudar al desarrollo del docente a través de documentos como la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (Consejo de Europa, 2013) o actividades que invitan a la reflexión sobre creencias del profesor como las que plantean algunos autores en sus obras como Richards y Lokchart (2008). Los procesos reflexivos que se producen en el seno de la formación inicial puede contribuir a la toma de conciencia de los puntos débiles y puntos fuertes de los profesores en formación y ayudarles así a que desarrollen su propia autonomía de aprendizaje y tomen las riendas de su proceso formativo.

3. Objetivos

El objetivo general de nuestra investigación es introducir la práctica reflexiva como una herramienta de formación que ha de ayudar a los alumnos a la construcción de su identidad docente. Alcanzar este objetivo puede dar respuesta a otros objetivos más específicos que presentamos a continuación:

- Identificar, en las intervenciones de los alumnos, en los foros de la asignatura de Prácticas lo que ellos consideran sus puntos fuertes y sus puntos débiles y analizar si estos evolucionan a lo largo de su periodo de prácticas.
- Este análisis nos ha de permitir determinar qué factores son los que inciden en el inicio de la formación de su identidad docente.
- Preparar actuaciones coherentes por parte de los tutores de prácticas que contribuyan al desarrollo profesional de los futuros docentes a partir de las necesidades específicas de los mismos.

Para alcanzar estos objetivos se han recogido datos durante el curso 2017-2018 de los 19 alumnos matriculados en la asignatura Análisis y Reflexión de la Práctica en la Enseñanza del Español y se ha procedido a su análisis.

4. Corpus

La presente investigación se ha llevado a cabo en el contexto de la asignatura de Análisis y Reflexión de la Práctica en la Enseñanza del Español (Licenciatura de la Enseñanza de Español como Segunda Lengua, Universidad de Guanajuato, México). En este contexto se han podido recoger datos de diversa índole: por un lado,

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

las intervenciones de los 19 alumnos que cursaron la asignatura de prácticas, en los cuatro foros de dicha asignatura. El primer foro se llevó a cabo antes de empezar las prácticas con el objetivo de saber cuáles eran los temas que preocupaban a los alumnos. Este foro fue dinamizado por la profesora responsable de la asignatura partir de preguntas, extraídas de Richards y Lockhart (2008:14) que incitan a la reflexión. El segundo foro estimulaba a los alumnos a reflexionar acerca de su desarrollo profesional. En el tercer foro los alumnos debían comentar las herramientas que estaban usando para recoger datos sobre sus propias prácticas docentes en un centro de lenguas. Y el cuarto foro gira en torno a cuestiones específicas sobre su experiencia en el centro de lenguas en el que realizaron sus prácticas enseñando español.

Como puede apreciarse, cada uno de los foros se centra en aspectos diferentes que pretenden dar cuenta de cómo van evolucionando los alumnos desde el momento en el que se enfrentan al momento de ir a la escuela de prácticas, el segundo y tercer foro pretende recoger información sobre su estancia en la escuela y los datos que están recogiendo para su formación docente y desarrollo profesional, el último persigue el objetivo de recoger información cuando ya están finalizando sus prácticas.

Por otro lado también contamos con las observaciones llevadas a cabo por una observadora externa que analizó las 19 grabaciones enviadas por los alumnos de una clase implementada en un centro de prácticas, junto con los 19 planes de clase de cada una de las sesiones grabadas.

Los 19 alumnos que cursaron la asignatura también enviaron una grabación de sus clases a una profesora externa colaboradora con el programa de formación con el fin de que ésta les diera retroalimentación sobre la experiencia que estaban llevando a cabo (19 grabaciones de vídeo). Esta observadora utilizó una parrilla holística en la que recogió información relacionada con las diferentes fases de la sesión de clase (tratamiento formal de la lengua, trabajo de destrezas, corrección, cuestiones culturales, etc.), grado de consecución entre el plan de clase establecido y lo realmente impartido y cuestiones relacionadas con la gestión del aula (uso de la pizarra, interacción, disposición del mobiliario, comunicación no verbal, etc.)

Tabla 1

Corpus de datos recogidos

Intervenciones de los 19 alumnos en los foros *on line* 1, 2, 3, y 4 de la asignatura *Análisis y reflexión de la práctica en la enseñanza del español*
19 Planes de clase junto con sus reflexiones sobre las mismas
19 Grabaciones de sus clases impartidas
19 Fichas de observación

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5. Metodología

Las intervenciones en los foros se sometieron a un análisis temático con el fin de analizar cuáles eran los aspectos relacionados con las prácticas que más interesaban a los alumnos. Este interés en algunos casos se manifestaba como aspecto positivo que ya habían alcanzado gracias a su formación o como un aspecto en el que debían seguir trabajando al ser presentado como una preocupación o un reto.

Las grabaciones de clase fueron observadas y se recogió información de forma sistemática en unas parrillas creadas a partir de las fases de clase presentes en las mismas, los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, las actividades de enseñanza y la gestión del aula.

Los planes de clase también fueron recogidos por la observadora con el fin de poder contextualizar mejor las sesiones grabadas y poder ver el grado de correspondencia entre lo planificado por el profesor en formación y lo que realmente se implementó en el aula.

6. Análisis de datos

Los resultados extraídos de los datos recogidos pueden agruparse en dos grandes bloques debido a su distinta naturaleza y a los agentes implicados en ellos. Por un lado, contamos con las reflexiones de los profesores en formación, centrados en sus reflexiones sobre la construcción de su identidad docente; y, por otro lado, contamos con los resultados extraídos de las observaciones llevadas a cabo por el observador externo y que giran en torno a los contenidos de las clases prácticas observadas.

6.1. Datos extraídos de los foros en el contexto de la asignatura

Tras la lectura de las intervenciones de los 19 alumnos en los 4 foros abiertos en el contexto de la asignatura estos son los temas predominantes sobre los que han ido reflexionando.

Tabla 2
Aspectos que preocupan a los alumnos presentes en los foros

Temas de reflexión de los alumnos
Autoconocimiento Puntos débiles: Centrar las clases en los estudiantes Constante aprendizaje Influencia de otros profesores

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Presentamos brevemente algunos de ejemplos de los fragmentos de las intervenciones de los alumnos con el fin de mostrar cómo se han expuesto esos temas, las diferencias entre intervenciones correspondientes al primero de los foros y muestras del último de los foros. Avisamos ya de que las diferencias no son extremas, dado que todas las intervenciones se dan en el seno de la misma asignatura, pero sí que apuntan a poder afirmar que evidencian la formación de la identidad docente de estos alumnos y la toma de conciencia de la importancia de la reflexión como herramienta para su desarrollo profesional.

En relación con el «Autoconocimiento» una de las primeras intervenciones en el foro, apunta lo siguiente: *Quiero conocer mis áreas de oportunidad, ya que por el momento no puedo decir ciertamente cómo quiero ser.* Comparemos esta idea con otra presentada en el 4º foro también relacionada con el autoconocimiento (…) *es a través de la introspección, y a través de la reflexión crítica podemos entender más sobre qué estamos haciendo y qué podemos hacer para mejorar en nuestras clases para ser mejores docentes*. Leer las dos intervenciones, una tras la otra, nos permite ver de forma clara que los alumnos se han apropiado de un discurso propio del ámbito profesional que les permite poder especificar mucho mejor aquello a lo que aspiran como docentes. Es por eso por lo que hemos afirmado anteriormente que es posible hablar de evolución en la formación de la identidad docente de estos alumnos, son capaces de especificar sus objetivos profesionales.

En relación a las intervenciones etiquetadas bajo el epígrafe de «Puntos débiles» (Centrar las clases en los estudiantes, Constante aprendizaje, Influencia de otros profesores), vemos que se recogen temas variados pero todos ellos desde la perspectiva de aspectos que han de ir mejorando. Vemos un tipo de intervenciones similar al del bloque anterior. Los alumnos poco a poco van mostrando un dominio mayor de los aspectos que se consideran claves en su formación y en aplicarlos a situaciones concretas de sus prácticas. Así en los siguientes fragmentos extraídos de los foros 1 y 4, respectivamente, vemos como los «puntos débiles» pasan a ser «tener mucha confianza»: *Conocerme como docente y trabajar en mis puntos débiles para mejorar* frente a *Creo que como profesor una se debe tener mucha confianza siempre y más en estos casos en los que va comenzando la práctica.*

Algo similar sucede en las intervenciones de los alumnos que giran en torno al bloque que hemos denominado «Centrar las clases en los estudiantes», veamos el contraste entre dos intervenciones del primer y cuarto foro. En el primer foro un alumno afirmaba lo siguiente: *Me doy cuenta de que definitivamente es primordial saber con quién o con quiénes estoy tratando (alumnos), porque de ahí se deriva todo*. Cuando llega el cuarto foro vemos que los alumnos son capaces de explicitar el aspecto concreto que les preocupa, en este caso las necesidades de los alumnos:

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(…) uno se enfoca un montón en la parte del contenido pero no en las necesidades de los alumnos, por lo que creo que no se debe olvidar esta situación.

Otro de los temas recurrentes en los foros es el del «Constante aprendizaje», en relación a este podemos ver cómo expresan los futuros docentes sus reflexiones. La intervención del primer foro afirma que *(…) habrá muchas cosas que aprender recuerden que nunca dejamos de aprender, primero sobre nosotros mismos como personas y después sobre nuestra labor docente*. En el cuarto foro el alumno ya demuestra haberse apropiado del vocabulario propio de la docencia habla de la necesidad de actualización constante: *Como docentes necesitamos actualizarnos constantemente para entender mejor a nuestros alumnos.*

Terminamos este apartado con dos fragmentos relacionados con el bloque denominado «Influencia de otros profesores». En una intervención del primer foro el alumno habla de las posibles causas de su forma de enseñar: *(…) la manera en la que empezamos a enseñar a nuestros alumnos no solo tiene que ver con esto sino también como fuimos enseñados nosotros*. Si miramos una intervención del foro cuatro sobre el mismo tema vemos que los alumnos ya han incorporado el concepto de «creencias» o «guiar el aprendizaje»: *Es muy difícil poner a un lado las creencias de que un profesor debe ser una figura autoritaria porque es lo que siempre hemos visto y aprendido de esta forma. Más que una figura así, pienso que el profesor debe dar a los alumnos confianza para que ellos se apoyen en el profesor y pueda guiar al alumno en su aprendizaje*. Interpretamos que la incorporación de estos términos evidencia la influencia de otros profesores y de los contenidos de las asignaturas cursadas.

Somos conscientes de que es un análisis que se limita a las intervenciones de los alumnos, pero aun así nos parece muy significativo apreciar cómo a través de dichas intervenciones los alumnos demuestran estar apropiándose de un léxico especializado del ámbito de la docencia y, además, de un enfoque didáctico que pone al estudiante en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Todo ello nos lleva a afirmar que se está empezando a configurar una identidad docente en estos futuros profesores y esta se inscribe en una tendencia didáctica muy específica (el enfoque comunicativo. Esta tendencia intenta alejarse de los modelos a los que ellos estuvieron expuestos en sus experiencias de aprendizaje de lenguas previas a su formación universitaria.

6.2. Datos extraídos de las observaciones de las clases

Las observaciones llevadas a cabo por el observador tenían como objetivo dar retroalimentación a los alumnos en una sesión de trabajo con todo el grupo de

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

clase, de ahí la necesidad de extraer los temas relacionados con sus clases prácticas que fueran comunes a todas las clases observadas. Los temas que se extrajeron para trabajar con el grupo de alumnos, como se puede ver en la Tabla 3, están todos centrados en la gestión del aula. Estos aspectos recogidos por el observador fueron los siguientes:

Tabla 3
Datos recogidos por el observador

Aspectos positivos	Retos
Ambiente creado en el aula	Ritmo de las clases
Uso de la pizarra	Tratamiento formal de la lengua: presentación y práctica
Recuperación de contenidos previos	Corrección
Presentación de contenidos	Inicios de clase
Uso de preguntas de comprobación	Tiempo de habla del profesor
	Tiempo de habla de los alumnos

Como puede apreciarse los datos se han recogido en dos columnas diferentes, una se ha denominado «Aspectos positivos» por considerar que son aspectos de la gestión del aula que el alumno ya ha superado y que realiza de forma satisfactoria, siempre teniendo en cuenta el criterio del observador. Y una segunda columna en la que se han recogido los aspectos que todavía suponen un reto para el alumno y en los que ha de continuar trabajando.

En cuanto a los aspectos positivos cabe mencionar que las clases registradas por los profesores en formación se caracterizan por haber conseguido un muy buen ambiente en el aula. Los alumnos de español se sienten con total libertad para preguntar en caso de tener duda, se les ve cómodos, sonrientes y relajados. Quizás esa preocupación que mencionan los futuros docentes en los foros analizados sobre la atención centrada en el alumno es lo que les lleva a estar pendientes de que estos se encuentren bien en el aula. Los profesores en formación demuestran saberse los nombres de sus alumnos, los llaman por su nombre, los miran en todo momento, les facilitan material, les ofrecen su ordenador portátil para que busquen información o lean los documentos que consideren necesarios.

En relación al uso de la pizarra es sorprendente el orden y distribución de la información, así como el uso de diferentes estrategias para asegurarse de que el alumno podrá detectar fácilmente los objetivos de aprendizaje de cada una de las sesiones. Los futuros docentes distribuyen la información en columnas con sus títulos correspondientes, usan rotuladores de diferentes colores, subrayan las ideas importantes, etc. Es evidente que hay un trabajo de planificación previo sobre el

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

resultado que los futuros docentes esperan de sus pizarras con el interés explícito de que sea un material útil para los estudiantes. Los profesores en formación también se aseguraban en cada una de sus sesiones de comprobar que los alumnos tenían claro qué es lo que se había trabajado en sesiones anteriores. Eso también les ayudaba a enmarcar la sesión que iniciaban ese día.

Otros aspectos importantes que se considera que ya tienen superados son la presentación de contenidos y el uso de preguntas de comprobación. En relación al primer aspecto, los profesores en formación, gracias al uso de la pizarra y de las fotocopias que llevaron al aula, presentan los contenidos de forma clara, bien secuenciada y a un ritmo que facilita su comprensión y asimilación. Además, a través del uso de preguntas de comprobación que van realizando a lo largo de la sesión a sus alumnos pueden ir percibiendo si estos siguen sus explicaciones, entienden la realización de actividades y las correcciones que se están llevando a cabo.

En relación a los aspectos mencionados dentro del grupo de retos por alcanzar, el observador recogió una serie de datos, todos ellos centrados en las actuaciones de los profesores y casi no tiene en cuenta las actuaciones de los alumnos, excepto en relación al tiempo de habla de los alumnos. Veamos a continuación la información que gira en torno a estos aspectos.

El tema del «Ritmo de la clase» se ha puesto en primer lugar en la lista por considerarlo que está estrechamente ligado al resto de temas presentes como el tiempo de habla del profesor o el tiempo de habla del alumno, el tratamiento formal de la lengua o la corrección en el aula. Las clases observadas se caracterizaron por estar centradas en el profesor, es este el que tiene la potestad de presentar la información, formular preguntas, usar la pizarra y dar retroalimentación. El alumno se caracteriza por responder a los requerimientos del profesor lo que hace que el ritmo de la clase sea lento y muy previsible al ser el profesor el que monopoliza los turnos de habla y también el que ocupa mayor tiempo de habla. Son sesiones en las que los futuros docentes reproducen un patrón de clase a modo de técnica aprendida. Se puede interpretar como una forma de garantizar el éxito y de evitar exponerse a situaciones nuevas para las cuales pueden no sentirse preparados. Parecen reproducir el modelo que han recibido, tal como apuntan en algunos de sus foros *(…) la manera en la que empezamos a enseñar a nuestros alumnos no solo tiene que ver con esto sino también como fuimos enseñados nosotros)*. También las correcciones realizadas en el aula parten siempre del profesor, quien es el que revisa las tareas realizadas por los alumnos fuera del aula, en clase abierta, en la pizarra, al inicio de clase. La retroalimentación se caracteriza por ser inmediata sin dejar tiempo o espacio a los alumnos para ver si son capaces de reconocer sus propios errores y proponer alternativas. Tampoco invita al resto del grupo a que

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

intenten detectar los errores de sus compañeros, no solicita la intervención del resto del grupo, lo que intensifica la presencia del profesor en la clase y puede propiciar el aumento de la dependencia de los alumnos hacia él. Esta forma de tratar la corrección en el aula tiene una clara implicación en los inicios de clase que se caracterizan por la revisión de las tareas en clase abierta sin ofrecer otras alternativas en las sesiones observadas.

Algo similar sucede con el «Tratamiento formal de la lengua», las actividades que diseñan e implementan los futuros docentes en el aula son actividades de riesgo bajo, se centran en la presentación deductiva de los contenidos y en prácticas formales para comprobar su comprensión y facilitar su asimilación. No se presentan actividades formales centradas en el significado, ni presentaciones inductivas, de nuevo interpretamos que en ese punto de su formación reproducen modelos que previsiblemente ellos recibieron como estudiantes de lenguas extranjeras o como estudiantes de su propia lengua. No se atreven a poner en práctica lo que se les ha ido presentado a lo largo de las diferentes asignaturas cursadas en relación con los nuevos enfoques didácticos.

Las clases centradas en el profesor con un fuerte control de la interacción entre él y sus alumnos tienen consecuencias en el tiempo de habla del primero y los segundos. Así, en las clases observadas si el futuro docente es el que presenta contenidos, corrige las tareas, da las instrucciones para las actividades, las administra, además de ir formulando preguntas de comprobación para asegurarse de el seguimiento por parte de los alumnos es fácil que esto le lleve a que sea él quien más habla en el aula. El alumno en este tipo de situaciones encuentra poco espacio para poder interactuar con sus compañeros o incluso para poder experimentar con la lengua, a partir de las hipótesis sobre su funcionamiento que pueda estarse formulando.

La comparación entre los planes de clase y las clases observadas revelan un alto grado de coincidencia. Puede afirmarse que los profesores en formación siguen fielmente sus planes de clase y que si hay alguna discrepancia está relacionada con la falta de tiempo para realizar alguna actividad. Esto nos indica que no hay espacio para la improvisación ni para introducir en el desarrollo de la sesión cuestiones relacionadas con los intereses o necesidades de los alumnos. Esto contrasta con lo que los profesores en formación afirmaban sobre la necesidad de centrarse en las necesidades de sus estudiantes y considerarlos el centro del proceso de aprendizaje. En las grabaciones puede observarse como los futuros docentes tienen a mano su plan de clase, unos lo tienen en papel y otros en su ordenador portátil sobre la mesa, lo consultan con frecuencia lo que en algunos momentos puede ralentizar su propio discurso. Interpretamos que la proximidad del plan de clase y la posibilidad de irlo consultando en caso de duda les proporciona seguridad para avanzar en el desarrollo de la sesión.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7. Conclusiones

Las conclusiones que tenemos en el estado en el que se encuentra nuestra investigación, apuntan a la existencia de grandes ejes temáticos coincidentes en todos los profesores en formación más relacionados con las cuestiones emocionales que con las que tienen que ver con la asimilación de contenidos o de desarrollo de habilidades relacionadas con la profesión (véase apartado 6.1.). Por otro lado, los aspectos en los que ha centrado el observador su recogida de datos están centrados en la gestión del aula (véase apartado 6.2.). Todo ello nos lleva a afirmar que, si bien los futuros profesores centran su reflexión, predominantemente en la subcompetencia «Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo», el observador la centra en «Organizar situaciones de aprendizaje».

La Tabla que presentamos a continuación resume los temas predominantes en relación a lo que preocupa a los profesores en formación y lo que preocupa al observador.

Tabla 4
Aspectos que preocupan a profesores en formación y al observador

Perspectiva del docente en formación	Perspectiva del profesor observador
Autoconocimiento Puntos débiles: Centrar las clases en los estudiantes Constante aprendizaje Influencia de otros profesores	Aspectos superados: Ambiente creado en el aula Uso de la pizarra Recuperación de contenidos previos Presentación de contenidos Uso de preguntas de comprobación Retos: Ritmo de las clases Tratamiento formal de la lengua: presentación y práctica Corrección Inicios de clase Tiempo de habla del profesor Tiempo de habla de los alumnos

Llegados a este punto, ya nos vemos en situación de intentar dar respuestas a los objetivos que nos habíamos plantado al inicio de este trabajo. Hemos podido identificar los puntos fuertes y los puntos débiles de los profesores en formación. Si bien no ha sido solo a través de los foros, en los que estos han insistido más en sus puntos débiles, sino gracias también a las observaciones llevadas a cabo. Los puntos fuertes que se pueden mencionar es que son capaces de crear un buen ambiente en el aula que propicie el aprendizaje, hacen un buen uso de la pizarra, son

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

conscientes de la necesidad de recuperar los contenidos previos, son ordenados y coherentes en la presentación de contenidos e intentan asegurarse de que son seguidos por sus alumnos a través del uso de preguntas de comprobación. Los puntos débiles recogidos por el observador son todos los previsibles en el proceso formativo en el que estos profesores se encuentran, sobre estos aspectos no se ha podido constatar si ha habido algún tipo de evolución a lo largo de la asignatura por no ser aspectos que los alumnos mencionaran en los foros. En cambio, si nos centramos en los puntos débiles manifestados por estos (Centrar las clases en los estudiantes, Constante aprendizaje, Influencia de otros profesores) sí que ha podido apreciarse cierta evolución. A medida que avanza la asignatura (contraste entre foro 1 y foro 4) los alumnos son más específicos, son capaces de precisar, a través de terminología específica, aquello que les preocupa. Este uso de la terminología nos indica que su identidad docente está configurándose y progresando.

Analizar las reflexiones que han volcado los futuros docentes en los foros nos ha permitido ver que los factores predominantes al inicio de su formación docente son, sobre todo, las creencias que se han ido configurando a través de años y años de estar expuestos como alumnos a diferentes modelos docentes. Los temas que les preocupan son los propios de un proceso de cambio de lo que ellos vieron como alumnos al intento de aplicar las teorías recibidas al aula ya como docentes. Es evidente que han iniciado un proceso de autoconocimiento que les ha de ayudar en la mejora y replanteamiento de su práctica docente.

En relación al último de los objetivos que nos planteábamos (Preparar actuaciones coherentes por parte de los tutores de practicas que contribuyan al desarrollo profesional de los futuros docentes a partir de las necesidades específicos de los mismos), con toda la información recogida y su posterior análisis ya estamos en disposición de hacer propuestas de actuaciones que garanticen dar respuesta a las necesidades de los docentes en formación. Estas propuestas pueden concretarse en los siguientes aspectos:

- Indagar más acerca de las creencias que los alumnos traen al aula para conocer su origen y, si es necesario, ver cómo pueden transformarse.
- Intentar que los alumnos en formación sean más específicos en la explicitación de sus puntos débiles y animarles a que hagan ellos mismos propuestas de mejora a modo de plan de formación.
- Introducir procesos de negociación entre tutor y alumnos acerca de los objetivos de las observaciones para que estas puedan ser más beneficiosas para el desarrollo profesional de los futuros docentes.

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Referencias bibliográficas

INSTITUTO CERVANTES (2013). *Parrilla descriptiva del perfil del profesor de lenguas*. Disponible en: http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es [consulta: 19, noviembre, 2018].

INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en: https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf [consulta: 19, noviembre, 2018].

RICHARDS, J. y LOCKHART, C. (2008). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Editorial Edinumen.

WALLACE, M. J. (1991). *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

EXEMPLAR AUTORVA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA