TOMA DE CONCIENCIA DEL PROFESOR NOVEL A TRAVÉS DE LA OBSERVACIÓN DE CLASES

M. Vicenta González Argüello
Universidad de Barcelona, España
Alma Laura Montes Hernández
Universidad de Guanajuato, México

INTRODUCCIÓN

La observación y la reflexión son potentes herramientas de formación docente instauradas en casi todos los programas de formación. Estas pueden ser usadas de diferentes formas según el objetivo que se persiga. En el caso que nos ocupa, la observación es considerada una herramienta propia de la formación inicial que posibilita a los profesores en formación recibir *input* a partir del cual poder reflexionar sobre las diferentes estrategias didácticas llevadas a cabo por los profesores expertos. La información que los alumnos extraen de estas observaciones y sus posteriores reflexiones se suman a los contenidos recibidos en las clases del programa educativo, de modo que puede afirmarse que también ayudan a configurar su identidad docente.

La construcción de la identidad docente es un largo camino que recorren los estudiantes desde su formación inicial universitaria (con el aprendizaje formal y consciente de los saberes propios de su disciplina), sus experiencias previas como estudiante (con la incorporación no siempre consciente de modelos de enseñanza), sus experiencias vitales (a través de todas las situaciones relacionadas con la profesión o no que han podido constituir un aprendizaje informal) y el sistema de creencias que se ha ido configurando a lo largo de su vida sobre lo que es la enseñanza, el aprendizaje, la docencia como profesión, la función de los centros de enseñanza, etc. Podemos partir de definiciones ya establecidas sobre la identidad profesional que coinciden en afirmar que este es "(...) un proceso dinámico longitudinal de construcción y reconstrucción, desde el nacimiento hasta la edad adulta" (Cantón y Tardi, 2018, p. 57), además de incidir en el carácter colectivo de su construcción a partir de las experiencias sociales en el ámbito académico, laboral y personal.

Esto nos lleva a la necesidad de partir de las reflexiones que se originan en un espacio público y que son compartidas entre pares: las intervenciones de los alumnos en los foros derivadas de sus observaciones de clase. Estas reflexiones sobre lo observado son las que nos permiten extraer los datos para poder analizar cómo toman conciencia de ellos mismos como docentes y extraer evidencias del proceso de la construcción de su identidad como docentes. Para alcanzar este objetivo nos serviremos de diferentes herramientas de recogida de datos, propiciadoras de la reflexión y la toma de conciencia, como la observación, diarios compartidos, diarios individuales, grabaciones de clase y parrillas de observación. El resultado del análisis de los datos recogidos nos ha de aportar información que revierta en la formación de los futuros profesores, adecuándonos a sus necesidades formativas.

1. MARCO TEÓRICO

Si nuestro objetivo es investigar la toma de conciencia de los profesores en su proceso de construcción de la identidad docente, necesitamos considerar qué formación reciben, las teorías actuales de construcción de la identidad docente, el papel de la observación en la formación y la reflexión como herramienta de formación.

1.1. FORMACIÓN DE PROFESORES

La formación de profesores ha cambiado mucho desde mediados del siglo XX, al igual que lo ha hecho la enseñanza de lenguas extranjeras; puede afirmarse que hemos pasado de modelos prescriptivos a enfoques basados en el desarrollo de competencias docentes. Así, si en la década de los ochenta del siglo pasado la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras tenía como objetivo que los futuros profesores adquirieran una serie de técnicas, estrategias y rutinas que les permitieran sentirse seguros en el aula (Doyle, 1997), desde inicios del siglo XXI se espera algo más de esa formación. Así, en el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) se apuntaba la importancia de comprender los

procesos de aprendizaje y no se les daba mucha importancia a los procesos de práctica reflexiva, entendiendo que la reflexión era propia de investigadores y formadores de profesores.

> A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica). (...) Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede que sea producto inconsciente de la experiencia, más que un entendimiento derivado de la reflexión teórica, que es la aportación genuina al ámbito del aprendizaje que corresponde a los investigadores educativos y a los formadores de profesores (Consejo de Europa, 2002, pp. 139-140).

En el momento en que nos encontramos, parece que hemos superado esa visión de la formación y esperamos algo más. Esta ha de dotar a los profesores en formación de herramientas para que vayan más allá de la asimilación y comprensión de técnicas, estrategias, rutinas o conocimientos, pues se ha de dotar al alumnado de otras capacidades, como afirma Kumaravadivelu (2012):

> Se trata de una propuesta modular articulada en cinco módulos: Conocer, Analizar, Reconocer, Ejercer y Observar. Entiendo que para llegar a ser individuos con una capacidad de decisión y de transformación propia, los profesores deben a) desarrollar su base de conocimientos profesionales, procedimentales y personales; b) analizar las necesidades, la motivación y la autonomía del aprendiente; c) reconocer sus propias identidades, creencias y valores; d) ejercer la docencia, teorizando y dialogando; y e) observar y controlar sus propias acciones educativas. Creo que sólo esta formación integrada posee el potencial necesario para ayudar a los profesores a comprender totalmente lo que sucede en su clase y, en última instancia, permitirles generar su propio conocimiento pedagógico en función del contexto (Kumaravadivelu, 2012, p. 4).

Así, en estos momentos queda claro que la formación ha de apostar por capacitar a los docentes para que puedan extraer información de las observaciones a expertos y llegar a observar sus propias prácticas con el mismo objetivo.

"Más que escuelas de pensamiento que postulen métodos con pretensión de universalidad necesitamos docentes capaces de teorizar sobre su propia práctica (y practicar lo que teorizan)" (García Santa-Cecilia, 2018).

Todo ello nos lleva a una visión de la formación mucho más amplia que no parte solo de los conocimientos administrados en la facultad, sino que se ha de pensar en el futuro docente de forma más holística teniendo en cuenta sus bagajes previos, además de conocimientos teóricos y prácticos.

1.2. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

Parece que se acepta que el proceso de construcción de la identidad docente pasa por considerar al profesor en formación como un individuo que viene al aula con unos conocimientos fruto de sus experiencias previas de aprendizaje como alumno que ha de incorporar a ese bagaje los conocimientos teóricos y prácticos propios de la disciplina. Los profesores no llegan al aula libres de condicionamientos o prejuicios. Tienen determinadas creencias y expectativas, genéricas y específicas, sobre los niveles que deben lograrse en el aprendizaje, sobre lo que esperan de un curso, de un grupo, de una clase e incluso de algún alumno en concreto (Brophy, 1998). Ciertas expectativas vienen impuestas por el sistema educativo, mientras que otras derivan de la jerarquía de valores o de la personalidad del profesor. Los valores, a su vez, pueden estar generados por convicciones propias o ser el resultado de impresiones que el profesor percibe o recibe en un momento determinado (Sánchez, 2004). Así, partimos de que existe un conocimiento práctico (personal) que se origina en la práctica y es utilizado para dar sentido y manejar problemas prácticos (Borg, 2006). Este conocimiento convive con el conocimiento del contenido de la materia, el que hace referencia a los marcos explicativos e interpretativos y a los métodos de indagación de la disciplina objeto de enseñanza, que influyen en las decisiones curriculares y en cómo se presenta a los estudiantes (Schulman, 1986). A estos hay que sumar el conocimiento de contenido pedagógico, el conocimiento de los "principios y habilidades de enseñanza y aprendizaje que son aplicables a través de diferentes materias" (Wilson, Schulman y Richert, 1987 en Tsui, 2003, p. 52).

Este concepto de formación implica considerar que esa identidad no puede ser estática, es dinámica y se va nutriendo de las experiencias que el formando va viviendo a lo largo de sus periodos de formación y de sus experiencias profesionales. Además, ese proceso no lo lleva a cabo de forma aislada, sino que es un proceso que se vive en comunidad (desde que inicia su formación y quizás ya antes con sus experiencias de aprendizaje), con otros individuos con los que comparte objetivos de formación y profesionales. De ahí la importancia de la observación en el proceso de formación docente como otra fuente de *input*. "La tarea del profesional reflexivo es hacer explícito este conocimiento tácito o implícito mediante la reflexión sobre la acción, generando preguntas constantemente y comprobando sus teorías emergentes con la propia experiencia pasada y con las reflexiones que hacen otros" (William y Burden, 1999, p. 63).

1.3. OBSERVACIÓN

Partimos de la definición de observación que ofrece el *Diccionario de términos clave de ELE* donde se nos dice que "consiste en registrar sistemática y objetivamente lo que sucede en el aula para poder estudiarlo e interpretarlo posteriormente" (Atienza Cerezo et al., 2008). Ese estudio e interpretación posteriores pueden tener diferentes objetivos en el contexto de la formación de profesores que dependen del enfoque adoptado en la formación y del momento formativo en el que se encuentre el docente. Así, en relación con el enfoque, puede hablarse de una observación como fuente de *input* en la que el profesor en formación deberá aprender las técnicas didácticas observadas para poder llevarlas al aula en una fase posterior. Este sería un enfoque prescriptivo en el que se aprende a partir de modelos considerados como ejemplos de buenas prácticas que después el docente ha de implementar en su aula. Pero también puede entenderse la observación como una fuente de información que el docente ha de analizar e interpretar para encontrar el sentido de las acciones que se llevan a cabo en el aula con el fin de construir conocimiento teniendo en cuenta o cuestionando las teorías que sustentan esas acciones. Incluso se puede ir más allá, tal como se contempla la observación a partir de la década de los noventa del siglo pasado, cuando:

> (...) amplía su campo de estudio al contexto que rodea el aula y a los procesos que desde ella se generan pero se realizan en otros momentos, tales como el pensamiento y creencias de profesores y alumnos, sus vivencias del aprendizaje o los procesos internos que lo acompañan (Atienza Cerezo et al., 2008).

En el caso que nos ocupa nos interesa la observación llevada a cabo por profesores en formación inicial, junto con las reflexiones que han suscitado dichas observaciones, recogidas en los hilos del foro de la asignatura *Análisis de la práctica de la enseñanza del español*.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo de investigación es averiguar qué papel juega la observación en el proceso de construcción de la identidad docente. Para alcanzar este objetivo nos hemos propuesto los siguientes objetivos específicos:

- Analizar qué aspectos de las clases observadas son las que emergen en las reflexiones posteriores a la observación de clases en los foros y diarios de observación.
- Relacionar esos temas con su formación formal, experiencias previas de aprendizaje, experiencia profesional previa.
- Determinar si esas relaciones derivan de la formación inicial o de sus creencias e incidir sobre su sistema de creencias, si fuera necesario, como eje vertebrador de la construcción de su identidad docente.

3. METODOLOGÍA Y CORPUS

La metodología usada en esta investigación es de tipo cualitativa-interpretativa dado el corpus con que se cuenta. La recogida de datos se ha centrado en la recogida de las reflexiones que los alumnos han vertido en los diferentes hilos de discusión abiertos en la asignatura *Análisis de la práctica de la Enseñanza de Español como Segunda Lengua*. No se han establecido categorías de análisis de los datos *a priori*, sino que estas se han creado a partir de una primera aproximación a los datos en relación con el marco teórico. Así, se ha procedido a listar los temas predominantes en los hilos de discusión de los alumnos, entendiendo que estos son los temas en los que ellos se han fijado durante sus observaciones y que han sido motivo de reflexión y discusión.

Los datos que constituyen el corpus de esta investigación se han recogido en el contexto de la Licenciatura *Enseñanza del Español como Segunda Lengua* (Universidad de Guanajuato, México), en la asignatura *Análisis de la práctica de la Enseñanza de Español como Segunda Lengua*, durante el semestre enero - junio de 2019. Específicamente se han recogido los foros de dicha asignatura en la que han participado los doce alumnos matriculados, dos hombres y diez mujeres de edades comprendidas entre veintiuno y veinticinco años. Los alumnos en esta asignatura participan en cuatro foros, en los que reflexionan sobre las observaciones que están llevando a cabo a profesores expertos en la enseñanza de español como segunda lengua.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Las categorías de análisis no se han establecido *a priori*, sino que estas emergen de una primera aproximación a los datos en relación con el marco teórico.

4.1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

El análisis se ha llevado a cabo teniendo en cuenta dos ejes; por un lado, se han considerado los temas en torno a los cuales se han ido abriendo los hilos de discusión en los foros de la asignatura *Análisis de la práctica de la Enseñanza de Español como Segunda Lengua*. Estos temas han sido los siguientes:

Temas presentes en los foros	
1. Recompensas durante la clase	9. Secuencia de actividades para enseñar gramática
2. Monitoreo en el aula	10. Factores externos a la clase
3. Uso del pizarrón en el aula	11. Alumnos con capacidades distintas
4. Motivación a los alumnos que no participan	12. Qué hacer cuando a ciertos alumnos no les gusta trabajar con sus compañeros
5. El uso del tiempo de clase para tareas	13. Sensibilizarse con sus alumnos
6. Organización de los equipos de trabajo	14. La corrección del error gramatical durante las exposiciones
7. Temas prácticos para los alumnos	15. La traducción en clases
8. Interés del maestro por la cultura de sus estudiantes	16. Contraste de aspectos gramaticales de la L1 con la L2

Tabla 1 - Temas de reflexión discutidos por los alumnos

Como puede apreciarse en la tabla 1, los temas presentes en los hilos se centran en cuestiones relacionadas con el conocimiento pedagógico (Wilson, Schulman y Richert, 1987 en Tsui, 2003), dejando de lado las cuestiones relacionadas con el conocimiento del contenido de la materia (Schulman, 1986).

El otro eje en el que se ha centrado nuestro análisis lo ha constituido el modo en que los alumnos se han enfrentado a esos temas ya mencionados. Así, los alumnos a partir de las observaciones llevadas a cabo no se han limitado a describir de forma objetiva las actuaciones de los profesores expertos a los que han observado, sino que en algunas ocasiones han emitido valoraciones sobre las mismas o estas observaciones les han permitido expresar sus creencias sobre el tema observado. Es, por todo ello, por lo que se han establecido las siguientes diferenciaciones en relación con los comentarios de los alumnos:

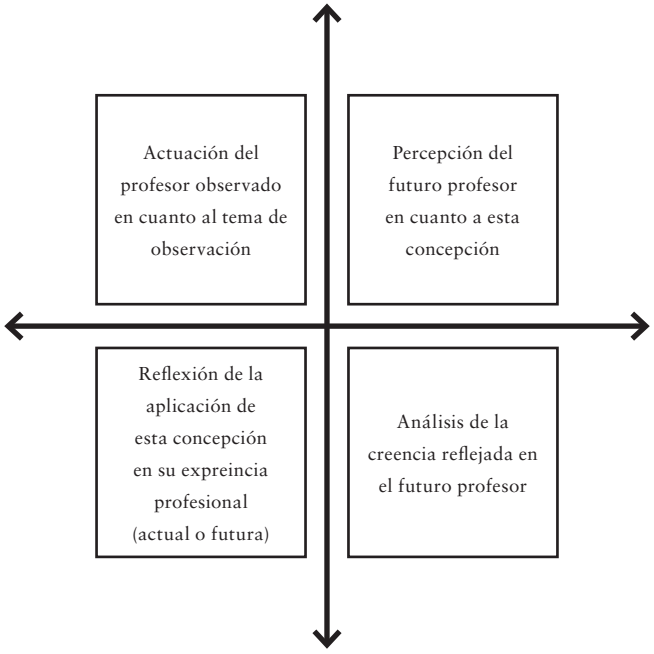

Imagen 1 - Categorización de las intervenciones de los alumnos

Veamos a continuación cuáles han sido las tendencias mayoritarias en el tipo de comentarios llevado a cabo por los alumnos en los foros. Como puede observarse en los cuatro rubros en que se agruparon los comentarios de los alumnos, existe una tendencia en cuanto a aquello en lo que se enfocan los futuros profesores (Tabla 2).

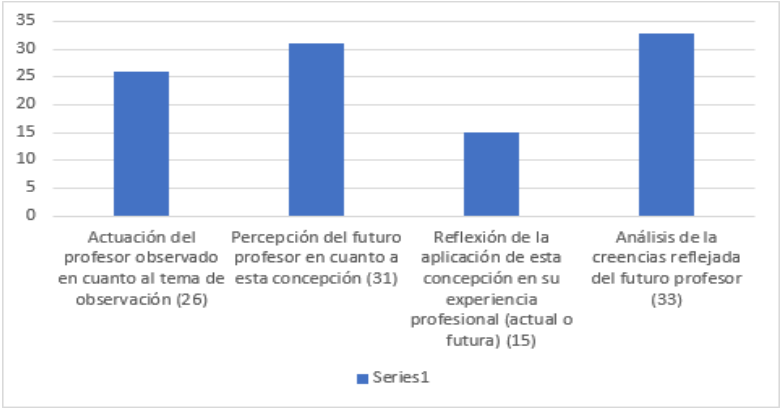

Tabla 2 - Tendencias en los tipos de comentarios de los alumnos

El rubro destacado por los futuros profesores es *el análisis de las creencias reflejadas del futuro profesor,* en el que hacen un análisis de lo observado gracias a lo que sus experiencias como alumnos les ha proporcionado sobre los temas de discusión. Esto les permite desarrollar el análisis mediante la observación de la práctica docente del profesor observado, dando valoración a los hilos de discusión, pero con el fundamento que les proporciona la observación de clase. El segundo rubro que también se destaca es *la percepción del futuro profesor en relación con esta concepción*, lo que indica que primero manifiesta su percepción, la cual puede cambiar o reafirmarse mediante el análisis de la práctica. El tercer rubro es la base para los dos más destacados, ya que partiendo de la actuación del profesor observado puede contrastarse la percepción del futuro profesor para posteriormente realizar el análisis de sus creencias.

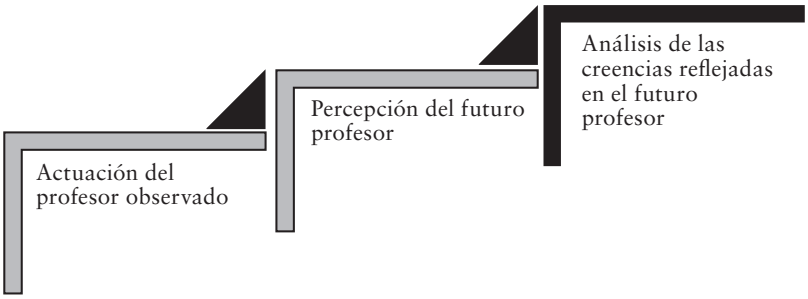

Imagen 2 - Análisis de creencias

El rubro que no tiene la misma participación que los tres primeros es la *reflexión de la aplicación de esta concepción en su experiencia profesional*, dado que los sujetos no tienen experiencia amplia en la práctica docente y están teniendo su primer acercamiento por medio de la observación de un profesor con experiencia (Imagen 2).

4.2. COMENTARIOS DE LOS PARTICIPANTES

Los comentarios de los participantes en los hilos de los foros se centraron en los temas de reflexión mencionados en el apartado 5, correspondiente a las categorías de análisis. Los participantes se centran en el análisis de sus creencias, iniciando con la actuación del profesor observado, continuando con la percepción que tienen ellos como futuros profesores para, finalmente, construir el análisis de sus propias creencias sobre el fenómeno observado. Como profesores que comienzan, es normal que surjan dudas al iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje, aunque "(…) los profesores estamos preparados para resolver preguntas relacionadas con nuestra lengua y nuestra cultura porque son las preguntas que esperamos" (Ortiz y Alonso, 2017, p. 43), pero en este proceso de observación a profesores con experiencia surgen aspectos distintos, más allá del conocimiento específico del funcionamiento de la lengua, lo que permite a los futuros profesores adentrarse en aspectos a los cuales se enfrentarán en el ejercicio de la profesión.

La observación implica visitar una clase para observar los diferentes aspectos de la enseñanza (Richards y Lockhart, 1998), lo cual es claro en los comentarios vertidos por los participantes en los foros, pues parten en primera instancia del fenómeno observado en la práctica docente para realizar una reflexión sobre ese fenómeno, situando al futuro profesor en el papel del profesor en acción y considerar la reflexión en su futura práctica.

En la tabla 3 se muestran los comentarios de los participantes en referencia a las categorías de análisis y, en la última columna, la reflexión relacionando el fenómeno observado con sus propias creencias.

Categorías	Comentario sobre el profesor observado	Análisis de sus propias creencias
1. Recompensas durante la clase	*El profesor hace dinámicas en clase en equipos, al final de la competencia suman puntos y el profesor observado les da un dulce o algún detalle al equipo ganador. (AL5)*	*Lo reforzadores físicos para dar recompensas son motivantes. (AL10)*

2. Monitoreo en el aula	*El profesor observado realiza monitoreo constante, pasea por los lugares cuando hay trabajo en equipos para detectar errores. (AL1)*	*El monitoreo en el aula favorece en las actividades de los estudiantes. (AL2)*
3. Uso del pizarrón en el aula	*La profesora observada utiliza mucho el pizarrón y me he dado cuenta que escribe con colores y resalta los verbos en cualquier conjugación que se esté viendo, he podido notar que a las alumnas les gusta mucho ver los ejemplos ahí, ponen mucha atención y cuando termina de explicar ella lo apuntan en su libreta. (AL14)*	*Es una buena herramienta para desarrollar las clases y ayuda a estimular habilidades. (AL14)*
4. Motivación a los alumnos que no participan	*La profesora que observo acostumbra a alentar a los alumnos que no quieren participar por timidez. Siempre hace las preguntas para toda la clase, esperando que cada alumno de su punto de vista, pero hay alumnos que no participan, entonces, la maestra se dirige directamente a ellos y esto los obliga a hablar. (AL9)*	*La intervención directa para la participación del alumno es positiva. Los alumnos asiáticos son más difíciles de participar. (AL15)*
5. El uso del tiempo de clase para tareas	*Durante una clase, la profesora utilizó tiempo para que en equipos los estudiantes prepararan una exposición que iban a tener clases después. (AL7)*	*Creo que el profesor no debe ser un capataz que obligue a los alumnos a cumplir con sus responsabilidades, tal vez con los niños es necesario, pero con adultos no lo considero así. (AL5)*
6. Organización de los equipos de trabajo	*El profesor junta a los alumnos para que exista un balance, hace equipos de estudiantes que casi no hablan con los que hablan más, a los más avanzados con los menos. (AL10)*	*Conocer el funcionamiento de tu clase puede provocar que exista un balance en la misma. (AL10)*
7. Temas prácticos para los alumnos	*En la clase de esta semana pude observar que los alumnos nuevos llegaron y eran muy inquietos, entonces el profesor tuvo que llevarlos a hacer actividades como ir de compras, etc. (AL9)*	*Variar las clases para los objetivos de los alumnos debería ser una base para la planeación de actividades (AL14)*

8. Interés del maestro por la cultura de sus estudiantes	*En una clase en la que estuve, la maestra realizó una actividad de conversación y les dejó tema libre, el tema que más se trato fue la cultura de los estudiantes y la maestra mostró mucho interés en las aportaciones de los alumnos. (AL3)*	*Creo que está muy bien que los maestros muestren ese interés sobre la cultura de sus estudiantes y no solo sea el alumno quien muestre interés. (AL3)*
9. Secuencia de actividades para enseñar gramática	*Yo veo la clase de gramática, por lo que la secuencia de las clases siempre es muy parecida, inicia dando una pequeña introducción al tema, después el contenido en concreto y al finalizar, ejercicios de práctica. (AL10)*	*Es importante mantener el dinamismo dentro del salón de clases con distintas actividades. (AL 10)*
10. Factores externos a la clase	*En esta semana, fue el caso del clima, estaba haciendo bastante calor, pero al mismo tiempo había vientos fuertes, por tal motivo las ventanas del salón estaban abiertas pero las persianas son de plástico, estaban haciendo bastante ruido y en algunas ocasiones pude notar que los alumnos se llegaban a distraer. (AL2)*	*Los factores externos pueden dificultar la clase, pero le corresponde al profesor tatar de resolverlos. (AL12)*
11. Alumnos con capacidades distintas	*En la clase que observo hay una chica que tiene un problema físico que hace que no pueda desarrollar su producción oral al 100%. (AL7)*	*Lo importante es saber detectar estos momentos y en lo posible trabajar con los alumnos. (AL9)*
12. Qué hacer cuando a ciertos alumnos no les gusta trabajar con sus compañeros	*En la clase que yo observo, se trabaja en dos modalidades (individual y grupos) la maestra siempre intenta que los equipos no sean forzados a pesar de que hay alumnos que prefieren trabajar de forma individual. (AL12)*	*La convivencia entre todos los miembros de la clase es importante. Debe fomentarse. (AL10)*
13. Sensibilizarse con sus alumnos	*Durante una de las clases que observé las alumnas hicieron una lectura sobre un tema sensible y al final una estudiante comenzó a llorar, el ambiente no se puso incómodo ya que las compañeras y profesora la apoyaron mucho. (AL6)*	*Fue muy interesante para mi que lo único que sobresalen en esos casos no son tus estrategias como profesor, sino tus valores humanos. (Al6)*

14. La corrección del error gramatical durante las exposiciones	*Durante la clase que observé hubo exposiciones por parte de los alumnos, durante las mismas, cuando los alumnos cometían errores, la maestra los corregía de inmediato. (AL5)*	*Es bueno corregir los errores al instante. (AL5)*
15. La traducción en clases	*Me he percatado que siempre en la clase se usa el método de traducción, el profesor pregunta: ¿Cómo sería esto en español?, y ellos deben responder. (AL8)*	*El uso de la traducción en clase de lengua no debe ser excesivo. (AL8)*
16. Contraste de aspectos gramaticales de la L1 con la L2	*El profesor que observo les dio el tema del presente perfecto a sus estudiantes y lo contrastó con el* present perfect. *Pude ver que los alumnos comprendieron mejor el tema. (Contraste de aspectos gramaticales de la L1 con la L2.(Al10)*	*El uso de la L1 como recurso es favorable Enel aprendizaje. (AL10)*

Tabla 3 - Comentarios de los alumnos respecto a la actuación del profesor observado y análisis de sus propias creencias

Las reflexiones de sus creencias se pueden agrupar en tres aspectos diferentes: el primero es el contexto del aprendizaje, donde se realiza el proceso, la clase donde se lleva la planeación, la secuencia de actividades, se organiza el tiempo, se corrige al estudiante, se toman en cuenta el pizarrón, el tiempo, la recompensa, el monitoreo, etc.; el segundo está centrado en los estudiantes, los factores que pueden favorecer o no el aprendizaje, tales como sensibilizarse ante su situación particular, interesarse por su cultura, motivar a los estudiantes o considerar a estudiantes con capacidades diferentes; el tercero y último es considerar factores externos que pueden ser un distractor para el aprendizaje. En este proceso se plasma la reflexión, yendo de la observación de los fenómenos de clase al análisis de las creencias que tiene el futuro profesor, tal como puede apreciarse en los siguientes fragmentos:

> (AL14) *La profesora observada utiliza mucho el pizarrón y me he dado cuenta de que escribe con colores y resalta los verbos en cualquier conjugación que se esté viendo, he podido notar que a las alumnas les gusta mucho ver los ejemplos ahí, ponen mucha atención y cuando termina de explicar ellas lo apuntan en su libreta.*

(AL14) *Considero que es una manera de ayudar al alumno a que esté escribiendo lo que ve y también los ayuda a estimular la habilidad visual, es una herramienta buena y necesaria para explicar.*

(AL2) *El pizarrón es una herramienta más fácil de usar y que te ahorra mucho tiempo. El uso excesivo de recursos tecnológicos puede resultar cansado tanto para el profesor como para los alumnos.*



Imagen 3 - Tipo de creencias

Tomando en cuenta estos tres aspectos, es recomendable reflexionar como futuros profesores, los consejos expuestos por Ortiz y Alonso (2015):

> Tener siempre en cuenta las competencias generales, Los estudiantes son mucho más que estudiantes de lengua. Son también agentes sociales y mediadores interculturales, con habilidades sociales y diferentes personalidades. Muchos de los problemas que hay en el aula vienen provocados por algunos de estos aspectos generales. Observar y reflexionar sobre los conflictos en el aula, ya que nos pueden servir para cambiar, mejorar, y, sobre todo, reflexionar sobre nuestras propias creencias y nuestra manera de hacer las cosas (Ortiz y Alonso, 2015, p. 48).

Los programas de formación de profesores deben considerar aspectos como los mencionados por los participantes AL7 y AL9. En relación con la estudiante con capacidades distintas, se puede considerar que "(...) los alumnos son

muy diferentes unos a otros. Depende del lugar donde aprendan la lengua, la edad, la nacionalidad, el tipo de curso y muchos otros factores como las distintas inteligencias o estilos de aprendizaje" (Alonso, 2012, p. 10). Cada vez se tienen en las aulas estudiantes con capacidades diferentes que ponen a prueba las estrategias de los profesores, "(…) muchas veces damos por hecho que nuestros alumnos tienen ciertas habilidades bastante comunes o que son capaces de superar algunos aspectos culturales" (Ortiz y Alonso, 2015, p. 45).

CONCLUSIONES

El objetivo que nos habíamos marcado con esta investigación era averiguar el papel que juega la observación en el proceso de construcción de la identidad docente. Para ello se han analizados los aspectos de las clases observadas que emergen en las reflexiones, de los futuros profesores a profesores expertos, posteriores a la observación de clases en los foros y diarios de observación. Se ha intentado relacionar esos temas con su formación formal, experiencias previas de aprendizaje, experiencia profesional previa, todo ello con el fin de intentar determinar si esas relaciones derivan de la formación inicial o de sus creencias.

Tras el análisis de los datos, podemos afirmar que las creencias que los participantes traen al aula se ven confrontadas con la observación de clase para posteriormente transformarse. Los datos corroboran que los profesores en formación llegan al aula con determinadas creencias, algunas fruto del conocimiento vivencial de sus experiencias previas como alumno (Borg, 2006) y otras de las teorías recibidas a lo largo de su formación (Wilson, Schulman y Richert, 1987 en Tsui, 2003). Estas creencias se relacionan, tanto con cuestiones de la gestión del aula, como con los contenidos específicos de su formación (Véase tabla 1). Además, los profesores en formación no tratan todas sus creencias de igual modo, pues estas aparecen relacionadas con cuatro ejes: la actuación del profesor, la percepción de ellos mismos como profesores, la reflexión de la aplicación de esas concepciones en su experiencia profesional y el intento de analizar esas creencias a la luz de ellos como futuros profesores (Véase imagen 1). La mayoría de las reflexiones vertidas en los foros y diarios se relacionan con el análisis de las creencias reflejadas en ellos como futuros profesores, seguida

de la percepción que tienen de sí mismos (Véase tabla 2). Esto evidencia una preocupación mayor por ellos mismos y su proyección como futuros profesores que por aprender de la actuación de los profesores observados.

Los datos recogidos y su posterior análisis nos llevan a pensar que es necesario seguir guiando y pautando las observaciones y sus posteriores reflexiones con el fin de ayudar a los profesores en formación a que lleguen a extraer conocimiento explícito de dichas observaciones y a relacionar la práctica con la teoría. Si queremos que sus creencias se vean sujetas a transformación, mediante la observación que se realiza a un profesor con experiencia, hemos de aumentar las oportunidades del profesor novel de reflexionar para que dichas observaciones constituyan una fuente de *input* explícito. Aun así, hemos de afirmar que los profesores en formación han manifestado ser muy específicos en los puntos débiles observados y en la realización de propuestas de mejora, lo que nos indica la pertinencia de la práctica reflexiva en la construcción de su identidad docente. Entrelazan la observación, confrontándola con su percepción al momento de observar para, finalmente, dar paso al análisis de sus creencias, en ocasiones reafirmando o bien modificando, según sea lo observado. Concluimos, por todo ello, que la formación docente debe ser un sistema que permita recuperar el conocimiento construido, generar alternativas y reconstruirlo todo en un nivel significativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, E. (2012). *Soy profesor/a, Aprender a enseñar. Los protagonistas y la preparación de clase*. Madrid: Editorial Edelsa.

Alonso, E. (2015). Educar a aprender. En F. Herrera y N. Sans (Eds.), *La formación del profesorado de español* (pp. 41-52). Barcelona: Editorial Difusión.

Atienza Cerezo, E., Castro Carrillo, M.ª D., Inglés Figueroa, M., López Ferrero, C., Martín Peris, E., Pueyo Villa, S. y Vañó Aymat, A. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and teacher education: research and practice*. London: Continuum.

Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.

Cambra, M. (1992). Les observacions de classe al servei de la didàctica de la llengua estrangera. *Temps d'educació, 8*(2), 333-351.

Cambra, M. (1994). Observations de classes, recherche et formation d'enseignants. En E. Lebel (Ed.), *La clase de FLE lieu en recherche* (pp. 24-49). Sevilla: Departamento de Filología Francesa.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, MECD. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Doyle, W. (1997). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, *28*(6), 51-55.

Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Ed.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 79-118). Lleida: Milenio.

Farrell, T. S. C. (2004). *Reflective Practice in Action*. Thousand Clarks: Corwin Press.

García Santa-Cecilia, A. (2018/02/20). *Languages and culture encounters* [Entrevista]. Recuperado de https://lceseville.com/2018/02/20/jane-arnold-entrevista-a-alvaro-garcia-santa-cecilia-conferencia-inaugural-enele-2018-encuentro-desarrollo-profesional-en-ele/

Kumaravadivelu, B. (2012). La palabra y el mundo. *MarcoELE. Revista de didáctica de ELE*, *14*, 1-10.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Ortiz, S. y Alonso, G. (2015). Las competencias del aprendiente y el profesor. En F. Herrera y N. Sans (Eds.), *La formación del profesorado de español* (pp. 41-52). Barcelona: Editorial Difusión.

Pastor, S. (2006). *Aprendizaje de Segundas Lenguas*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.

Ramos, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de http://hdl.handle.net/2445/41394

Richards, J. C. y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez, P. A. (2004). *Enseñanza y Aprendizaje en la clase de idiomas*. Madrid: SGEL.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14.

Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching*. New York: Cambridge University Press.

Williams, M. y Burden, L. R. (2008). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Editorial Edinumen.