PARTE 2. INNOVACIÓN

El visionado analítico de clases como técnica preparatoria a la fase de prácticas docentes: una propuesta necesaria en la formación inicial del profesorado de ELE[1]

Laura Arroyo Martínez
Universidad Rey Juan Carlos

A Arcadio Sotto,
tuya es la Tierra

1 Introducción

Como punto de inicio de este trabajo, se debe partir de la evidencia de que en la bibliografía sobre innovación educativa es muy frecuente encontrar propuestas para mejorar el aprendizaje de los discentes de lenguas extranjeras. La mayoría de estas propuestas se centran plenamente en los estudiantes y se vuelcan en incrementar la motivación dentro del aula (Stefatou y Rodríguez 2011), facilitar la asimilación de contenidos gramaticales (Martí Sánchez y Ruiz Martínez 2015; Martín Sánchez 2008), aumentar la disponibilidad léxica (López González 2014), y un largo etc. Sin embargo, todavía resulta insuficiente el desarrollo de propuestas enfocadas a la mejora de la formación de profesores, tanto inicial como continua, pese a que instituciones como el Instituto Cervantes apuestan por presentar una oferta formativa sólida y, asimismo, un número importante de universidades, tanto públicas como privadas, ofrecen másteres oficiales y títulos propios para formar profesores de Español como Lengua extranjera (en adelante, ELE)[2]. En este sentido, un artículo publicado por Castellano Merino, Fuentes Martínez y Torre Cruz (2016) estudia las diferencias programáticas que existen entre los distintos másteres de ELE [3] y se alcanzan algunas conclusiones considerablemente preocupantes:

> El hecho de encontrar asignaturas que carecen de valor o importancia real en estos másteres —a la luz de nuestro estudio— y que en la actualidad son preconizadas como de peso más que considerable en la bibliografía especializada, como Interacción y afectividad, Estrategias de aprendizaje o El Componente Sociocultural entre otras, dejan muy a las claras la considerable distancia existente aún entre lo que "debe ser" y lo que, de facto, es. En otro extremo, seguimos echando en falta una homogeneización real en la asignación de créditos para aquellos bloques temáticos que sí tienen una relevancia bastante apreciable y significativa en los másteres, véase Gramática o Metodología, y cuya horquilla de créditos es demasiado amplia, dando lugar por ende, a un peligroso

[1] Este trabajo se ha realizado en el marco del grupo de investigación de alto rendimiento LIYNMEDIA (Lingüística y nuevos medios), que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos.

[2] En el caso de los diversos programas de másteres oficiales que ofertan las universidades españolas, es importante resaltar su calidad, puesto que las evaluaciones de dichos programas realizadas por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), así como las propias comisiones de garantía de calidad de los programas, revisan que los parámetros de calidad se cumplan y, en caso de detectar cualquier incidencia, que esta sea subsanada en el menor tiempo posible. Por tanto, cabe destacar la importante labor de evaluación y control a la que se someten las titulaciones del sistema universitario español.

[3] Otros trabajos de interés son los publicados por Cazorla Vivas (2015) sobre las características y oferta formativa del Máster oficial de Enseñanza del español como segunda lengua de la Universidad Complutense de Madrid y, dentro de un contexto extranjero, el trabajo de Rabadán Zurita y Aznar Juan (2018) sobre la formación de profesores de español en el ámbito universitario portugués.

> desequilibrio en la formación del alumno en determinadas áreas, dependiendo de qué centro de formación haya elegido para su posgrado (2016, 174).

Ante esta situación, consideramos que es necesario apostar por una formación de profesores actualizada, acorde con las nuevas situaciones pedagógicas a las que los docentes se tendrán que enfrentar en un futuro próximo, insertos en un mundo educativo que tiene que hacer frente a cambios sobresalientes en cortos periodos de tiempo. Compartimos la idea de que deben realizarse modificaciones profundas en la formación del profesorado puesto que "nos encontramos ante un nuevo escenario, que requiere crear nuevos modelos de formación de profesorado, así como formas distintas de enseñar y aprender a ser profesor" (Colás Bravo *et al*. 2018, 168).

Por esta razón, en este trabajo se presentará el desarrollo de una propuesta didáctica para la formación inicial de profesores y, más concretamente, para aquellos futuros docentes que estén cursando un programa de posgrado, ya sea máster oficial o título propio, con la finalidad de habilitarse como profesores de ELE. Esta parte del aprendizaje resulta de gran trascendencia para formar adecuadamente a los futuros docentes y dotarlos de una correcta experiencia práctica previa a su inserción en el mundo laboral real. Pese a que esta realidad está ampliamente reconocida, en demasiadas ocasiones, nuestros alumnos se enfrentan a ella únicamente con conocimientos teóricos previos, pero con demasiadas inseguridades sobre el proceder más adecuado pedagógicamente dentro del aula, espacio donde se enfrentan a situaciones muy desconocidas para ellos. Pensamos que esto es una deficiencia pedagógica que debe y puede ser subsanada, por lo que la propuesta que se despliega en estas páginas pretende hacer un modesto avance en esta línea.

La propuesta didáctica que presentamos es una aportación necesaria para colaborar a la hora de subsanar parte de las limitaciones que ofrece la formación de profesores tradicional; en ella se apuesta por el empleo de una técnica metodológica poco implementada: el visionado de vídeos de clases reales. Como se comprobará en las siguientes páginas, esta técnica aporta importantes beneficios de aprendizaje. Aunque la propuesta no se ha podido implementar todavía, sí acotamos los objetivos de la misma, sus fases de desarrollo y la propuesta de evaluación. Esperamos que, en el futuro, se tenga la posibilidad de ponerla en práctica y poder ofrecer resultados concretos sobre el aprendizaje de los profesores en formación.

2 Marco teórico: estado de la cuestión

En la actualidad, únicamente en España existe un número muy elevado de universidades, tanto públicas como privadas, que ofertan másteres oficiales y títulos propios enfocados a la formación de profesores de ELE. Esto no es en caso alguno sorprendente si tenemos presente que la empleabilidad como profesor de ELE dentro de nuestras fronteras y, principalmente, fuera de ellas ha sido muy alta hasta la fecha[4], aunque las condiciones laborales en las que se desarrolla la profesión presenten deficiencias (véase Méndez Santos, Hidalgo Gallardo y Pano Alamán 2020). Todos estos programas formativos, situados dentro del marco del Espacio Europeo de

[4] Evidentemente, la pandemia mundial COVID-19 ha frenado el turismo idiomático de manera dramática, pero es esperable que esta situación se pueda revertir y se pueda volver a cifras de demanda de cursos similares a las de 2019. Un artículo publicado en prensa por la Agencia EFE explicó a la perfección que las escuelas de idiomas dieron el año 2020 por perdido. Puede encontrarse la referencia al texto en la bibliografía final.

Educación Superior (EEES), implicaron una gran transformación que posteriormente supuso la implementación del Plan Bolonia. Todos poseen una estructura compartida que conviene recordar: constan de una serie de asignaturas de carácter teórico, de un *prácticum*, así como de la redacción y defensa de un trabajo fin de máster, mediante el cual el futuro profesor adquiere unos conocimientos básicos (y muy necesarios) sobre investigación. El estudiante tendrá que finalizar con éxito todos los créditos formativos para poder conseguir el correspondiente título. En esta dirección, es esencial destacar los importantes avances que se están desarrollando en beneficio de la mejora de la formación de profesores de ELE:

> Las actuales tendencias en la formación y el desarrollo de los profesores de lengua están igualmente basadas en la descripción de las competencias docentes. […]. Por tanto, el futuro docente de ELE necesita una preparación integral en lo que respecta al dominio de contenidos teóricos y prácticos y a la actualización continua de los mismos (López García y Contreras Izquierdo 2020, 17).

Esta estructura ya nos permite pensar que, en la actualidad, la legislación educativa tiene como reto fundamental hermanar los conocimientos teóricos con su aplicación práctica, de tal manera que los grados y posgrados universitarios formen a profesionales competentes y capaces de atender a las necesidades del mercado laboral actual. Aunque en la teoría la situación es como se ha descrito, el prácticum de los programas de formación de profesores en general —en los que se incluye la formación de docente de ELE— sigue sin terminar de unirse adecuadamente a la formación teórica recibida. Como ha indicado con gran acierto Rosales López:

> La realización de estas actividades con los contenidos correspondientes a las diversas asignaturas sigue siendo muy distante. No suele establecerse una preparación del tránsito de los estudios de facultad a la realización de actividades prácticas como tampoco suele darse un estudio a posteriori que permita el establecimiento de un adecuado *feedback* sobre el desarrollo del plan de estudios (2014, 389).

Sin negar este distanciamiento, las posibilidades técnicas actuales están consiguiendo cerrar esta brecha puesto que "las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han irrumpido con fuerza en la enseñanza universitaria, permitiendo la experimentación y la investigación de nuevas prácticas educativas" (Álvarez Vázquez y Vázquez García 2013, 436) y la amplia mayoría de los docentes, según ha demostrado un estudio analítico de una amplía encuesta realizada al profesorado, reconocen las ventajas de su empleo e indican que mejoran "la interactividad, la multimedialidad, la flexibilidad para actualizar la información y el aprendizaje autónomo y colaborativo" (Jaimes Jiménez y Vivas García 2011, 90). Por tanto, resulta una obviedad que emplear estas TIC en la formación de profesorado es tan relevante y útil como emplearlas en nuestras clases de ELE. Esta argumentación se refuerza si se atiende a las propias prescripciones del Instituto Cervantes cuando en el texto *Las competencias clave del profesorado* (2018) incluye el uso de las TIC e indica que todo profesor debe implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital, desenvolverse en entornos digitales y con las aplicaciones informáticas disponibles, aprovechar el potencial didáctico de las TIC y promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje[5].

[5] En el listado de referencias bibliográficas finales se encuentra el acceso al texto de competencias del Instituto Cervantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, señalaremos a continuación los resultados que se han presentado en el ámbito de la investigación educativa sobre la formación de profesores mediante el empleo del visionado de clases reales de cara a conseguir que la situación formativa descrita en el párrafo anterior se convierta en una realidad. Una vez realizada esta síntesis, nos encontramos en disposición para presentar nuestra propuesta didáctica con dicha técnica.

Para anclar nuestra propuesta, dentro de las posibilidades de innovación docente existentes para implementarse dentro de las clases teóricas de los programas formativos, se debe incluir el visionado de fragmentos de grabación de clases reales sobre las que se realicen análisis de las técnicas metodológicas que el docente emplea, las estrategias de motivación, la presentación de tareas en el aula, la pertinencia de la exposición de contenidos lingüísticos y culturales, etc. Este análisis previo permitiría a los estudiantes comprender cuál es la dinámica de trabajo en un aula real y conseguir así que, posteriormente, puedan sacar más partido a sus respectivas prácticas.

Como han indicado Richoux, Tiberguien y Saint George, el beneficio del empleo de esta técnica es manifiesto porque "la utilización de vídeos permite a los profesores principiantes enfrentarse a la complejidad de una situación de clase […]. Como en toda situación compleja, un aspecto esencial de la comprensión versa sobre la selección de los acontecimientos y su interpretación" (2012, 36). En la misma línea se encuentra la aportación de Gil, Martínez y Cordero, quienes señalan el beneficio en la gran aceptación de este recurso por parte del puesto que perciben las

> actuaciones de aula analizadas como algo próximo y factible, por lo que encuentran interesantes este tipo de actividades y se implican en la observación y análisis de las sesiones grabadas. Consideramos por tanto que constituyen una buena herramienta de discusión y reflexión, ya que una adecuada comprensión de lo que ocurre en el aula permite plantear aportaciones para la mejora curricular (2017, 69).

El empleo del vídeo como herramienta de aprendizaje en el contexto universitario es cada vez más frecuente, pero hay que tener mucho cuidado a la hora de seleccionar dicho material y de saber realizar una programación didáctica eficaz con el mismo puesto que "tanto las características como las finalidades de los vídeos que se pueden implementar en la educación superior son de muy variada índole" (Delgado García, Rovira Ferrer y Oliver Cuello 2019, 228). En el caso de la propuesta que se presenta en las próximas páginas, los vídeos seleccionados serán de grabaciones reales de aula y su selección estará condicionada a la utilidad formativa que pueden tener los mismos.

3 Marco empírico: propuesta didáctica

La propuesta didáctica que se desarrolla en las siguientes páginas se plantea para ser implementada en grupos de formación inicial de profesores, principalmente de estudios de máster, aunque también puede introducirse en asignaturas de ELE en los cursos finales de los diversos programas de los grados relacionados con lengua y literatura españolas[6]. Esta propuesta respeta lo indicado en el Plan Bolonia, puesto que lleva a un aula convencional la práctica laboral, en este caso, docente. Este punto resulta de

[6] Como responsable de la asignatura Español como Lengua Extranjera de la Universidad Rey Juan Carlos, he podido experimentar que los alumnos de dicha asignatura también pueden aprovechar la propuesta y, por tanto, sería exportable a grupos de características similares. En el plan de estudios del grado de Lengua y Literatura Española, dicha asignatura se imparte en cuarto curso y es de carácter obligatorio.

especial relevancia porque mediante esta propuesta aminoramos el impacto que las prácticas reales van a tener en nuestro alumnado y conseguimos, por tanto, facilitar también el inicio en su primer empleo como docentes de ELE.

Como con acierto se ha indicado respecto a la formación de profesores de ELE, se produce un intenso choque entre los conocimientos lingüísticos y teóricos que reciben los futuros profesores en las asignaturas de los diversos programas y la praxis real. Del mismo modo, otro problema añadido que el formador de profesores debe aprender a gestionar es la notable diferencia que se encuentra entre el nivel cultural que poseen los profesores en formación. En los másteres de formación de profesores de ELE, ya sean oficiales o títulos propios, no todos los alumnos provienen de la misma formación y, por tanto, desde el inicio de sus estudios de posgrado sus conocimientos sobre lengua española son muy diversos (véase Cazorla Vivas 2015). Por consiguiente, los responsables de formar a formadores se enfrentan a la siguiente situación que, por otra parte, deben afrontar con las mejores garantías:

> El dilema, entonces, para la capacitación de profesores, es cómo lograr desarrollar la capacidad reflexiva del profesor en formación que le permita una selección de habilidades coherentes al contexto, justificada en un conocimiento pedagógico sólido en armonía con sus representaciones. Lo anterior es posible si el contraste de los contenidos presentados y discutidos en el curso logran emular la dicotomía entre el conocimiento teórico y la experiencia práctica en el aula para lograr el proceso de toma de conciencia y así desencadenar la reflexión. Dichas situaciones deben además incluir una secuencia que permita el establecimiento de un diálogo constructivo y cooperativo entre los participantes y el individuo que potencie la restructuración de los saberes docentes, vale decir, una metodología que tenga como eje articulador la didáctica sociocomunicativa (Rubio, Rubio y Singer 2018).

Para conseguir precisamente lo señalado en la cita anterior, se plantea emplear grabaciones de clases reales, así como su visionado dentro del aula. Esta herramienta se emplearía de manera similar pero con mejores resultados que lo que supondría el empleo de la realidad virtual, herramienta metodológica cuyos beneficios han sido contrastados (se mejora la sensación de seguridad en los estudiantes, se aproxima la práctica real al aula, se puede establecer una reflexión programada sobre la vivencia simulada, etc.), como se ha demostrado en la bibliografía especializada (Echevarría Ezponda 2001; Santamaría Granados 2006; AA. VV. 2017, entre otros). Consideramos que esto es así puesto que emplear realidad virtual para simular situaciones de aula resulta verdaderamente complejo ya que no se pueden reproducir las reacciones de las personas participantes en el proceso de aprendizaje y, además, esta simulación estaría limitada a casos concretos. Sin embargo, con el visionado de estos vídeos los alumnos van a tener acceso al aula misma como si pudieran sentarse en la última fila de la clase, sin la presión de estar dentro de ella y tener que tomar decisiones. Por esta razón, emplear esta técnica permite al futuro profesor ser capaz de anticiparse a situaciones reales que tendrá que asumir cuando finalice su formación y poder analizar con sus preparadores las decisiones didácticas más adecuadas.

4 Objetivos

Una vez explicado el grupo de alumnos específicos al que se dirige la propuesta, así como la importancia que el vídeo (de una clase real) tiene dentro de la misma, nos encontramos en una situación óptima para concretar los objetivos de la misma, su

planificación y desarrollo. También podemos exponer una posible planificación de evaluación de las tareas que se engloban dentro de ella. Esta propuesta didáctica posee como objetivo nuclear mejorar las competencias docentes de los profesores de ELE en formación para conseguir que la fase de prácticas se aproveche mucho más desde las fases iniciales.

Los objetivos específicos que se pretende que los alumnos alcancen con el visionado analítico de fragmentos de clases reales son los siguientes:

1. Reconocer las técnicas metodológicas que los docentes experimentados emplean en los diversos vídeos.
2. Detectar los problemas y/o las dificultades que el docente debe afrontar tras estudiar las reacciones de los estudiantes.
3. Analizar de manera crítica la actuación del profesor dentro del aula para realizar una evaluación constructiva.
4. Proponer mejoras o alternativas a dicha actuación que puedan proporcionar un mejor resultado o resolver parte de los problemas que se producen.

4.1 Metodología: preparación del proyecto

Evidentemente, para poder hacernos con estos materiales, debemos tener en cuenta ciertas dificultades técnicas, logísticas y legales, que se pueden solucionar[7]. En primer lugar, una parte importante de las universidades en cuyos másteres de ELE se puede plantear esta propuesta poseen un Centro de Idiomas para formar en español a alumnos que deciden estudiar una parte del grado (si son Erasmus) o el grado completo (como puede ser el caso de los estudiantes chinos) en las diversas facultades de dichas universidades. Este proyecto parte de la colaboración entre los profesores de los diversos Centros de Idiomas y los profesores de los diversos departamentos de Lengua Española o Didácticas de la Lengua implicados en la impartición de los másteres. Así pues, en los cursos de español de los Centros de Idiomas, en sus diferentes niveles, se grabarían fragmentos de clase, con el permiso de los alumnos para ser filmados (siempre con fines exclusivamente académicos). Para ello, el profesor tendría preparada con anterioridad su clase y sabría qué contenidos y objetivos se iban a trabajar en dicha parte de la sesión y con qué técnicas metodológicas. De esta manera, por ejemplo, se grabaría el desarrollo de la explicación de un contenido gramatical, una actividad para trabajar la competencia oral o una técnica de corrección de textos escritos. Así, en ningún caso la práctica consistiría en realizar grabaciones sin delimitar previamente los resultados de aprendizaje que se quieren conseguir, sino que el objetivo es grabar fragmentos que presenten contenidos relevantes por su frecuencia en el aula, por su dificultad para el profesor o por su interés metodológico, entre otras razones[8].

Con el paso del tiempo, la institución puede crear un repositorio de material audiovisual[9] que estaría clasificado en diversas secciones: aprendizaje de la gramática,

[7] Un ejemplo claro de grabaciones con uso formativo es el que se han realizado en diversas sedes del Instituto Cervantes de las pruebas DELE. Gracias a estas grabaciones, autorizadas a realizarse por los candidatos que se han presentado a las pruebas, se ha podido formar posteriormente a futuros examinadores del DELE. Como examinadora actual, reconozco que el visionado de dichas grabaciones fue fundamental en mi proceso de aprendizaje para comprender toda la dinámica del examen, así como para adquirir conocimientos y competencias básicas de cara a la realización de una correcta evaluación.

[8] Es importante tener en cuenta la extensión de los vídeos. En ningún caso se recomienda que estos superen los diez o quince minutos, puesto que luego la atención desciende de manera notable y el alumnado no mantiene el interés ni la capacidad para analizar dicho contenido.

[9] Somos conscientes de lo ambiciosa que resulta la creación de este repositorio de material audiovisual, pero también queremos poner de manifiesto la imperiosa necesidad de trabajar cada vez más de manera

aprendizaje del léxico, aprendizaje pragmático, aprendizaje sociocultural, trabajo de las diversas destrezas, etc. Y, dentro de cada uno de estos rótulos generalistas, se hallarían clasificaciones más exhaustivas por niveles y por contenidos concretos. Un posible etiquetaje sería: 1) contenidos gramaticales, 2) nivel B1.2, 3) empleo del pretérito imperfecto de indicativo.

Una vez creado un repositorio audiovisual, los profesores de posgrado encargados de formar a los futuros profesores podrán localizar estos vídeos y trabajar con ellos dentro de sus asignaturas. La secuencia preparatoria del repositorio sería la que aparece representada en el Gráfico 1:



Gráfico 1. Fases del proceso

Con las actividades propuestas por los profesores formadores, los futuros docentes activarán el pensamiento crítico y adquirirán las siguientes competencias, basadas en conocimientos no estrictamente teóricos, sino aplicados. Entre dichas competencias, las más importantes son las que se explicitan a continuación:

1. Diferenciar el conocimiento lingüístico del conocimiento aplicado al aula de lenguas extranjeras.
2. Identificar las reacciones más comunes de los estudiantes, así como las dificultades que estos muestran ante determinadas propuestas.
3. Identificar las diversas técnicas aplicadas por el docente para conseguir los objetivos que se ha propuesto previamente.
4. Plantear propuestas de actuación propias que mejorarían la actuación real en el aula.

Dentro de los programas de másteres en ELE esta propuesta no puede ser aplicada de manera continua o arbitraria a lo largo del plan de estudios. Hay asignaturas troncales como son Metodología de la enseñanza de español como lengua extranjera o Gramática aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, así como otras destinadas a la enseñanza de las destrezas; son, precisamente, estas últimas las más apropiadas para llevar a cabo esta metodología de trabajo. Pongamos un ejemplo: si en la asignatura dedicada a la metodología se quiere explicar qué es la metodología por tareas, la metodología aplicada a la acción o la metodología aprendizaje/servicio, el docente acudirá al repositorio audiovisual del centro, elegirá un modelo de grabación en el que se trabaje con dicho sistema y, con ese material, trabajará en su aula.

---

conjunta y colaborativa entre diferentes departamentos para conseguir resultados pedagógicos mejores. La idea del repositorio, en una primera fase, sería únicamente para cada uno de los centros y no estaría en ningún caso compartida, sino dentro de ficheros internos de uso institucional. Con el progreso de la propuesta, sería ideal compartir estos materiales entre instituciones e incluso tenerlo en alguna plataforma de internet que permitiese su visionado con fines académicos de manera más globalizada. Comprendemos las dificultades legales que esto puede conllevar y, por consiguiente, habría que realizar un estudio de las posibilidades reales para llevarse a cabo, así como un cronograma de su elaboración.

Las fases de desarrollo de la propuesta dentro del aula son las que se plantean en el siguiente gráfico. Para obtener resultados satisfactorios, es importante plantear todo el proceso a los estudiantes, es decir, que sepan que trabajarán un contenido determinado, visualizarán una clase real sobre el tema, analizarán y sugerirán cambios, que deben ser relevantes. Así pues, los estudiantes deben conocer todo el proceso para que se impliquen en él y tengan una actitud activa a lo largo de toda la secuencia.

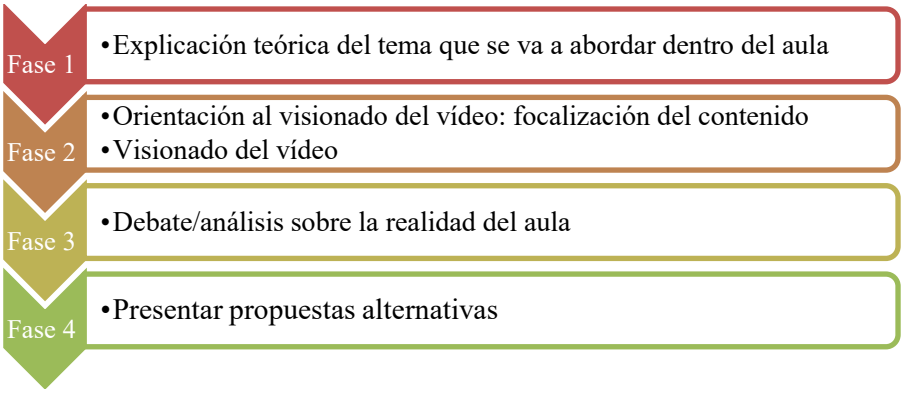

Gráfico 2. Fases del desarrollo de las tareas dentro del aula

4.2 Metodología: implementación del proyecto

Una vez que el docente ha seleccionado un aspecto concreto del programa que va a trabajar y ha elegido el vídeo que le permitirá analizar en el aula una situación de práctica real[10], tendrá que realizar, en primer lugar, una breve exposición sobre el contenido de ELE que se va a tratar. Si tomamos como ejemplo el abordaje de la metodología por tareas, el docente explicará en qué paradigma metodológico se encuentra, cuándo se empezó a desarrollar, quién es su principal fundador, cuáles son sus principios de actuación básicos, qué ventajas y desventajas ha proporcionado su implantación, qué vigencia conserva en la actualidad, etc. Es decir, el docente debe aportar información que los alumnos no tienen obligación de conocer con anterioridad, pero que sí necesitan para poder entender y analizar el contenido del vídeo y, por supuesto, deben conocer desde un enfoque teórico. Esta primera parte, quizá de metodología tradicional, basado en una exposición de contenidos convencional, resulta esencial para poder obtener *a posteriori* el máximo rendimiento de toda la tarea aplicada. Si la información que se transmite al alumno en esta parte no es la adecuada en cantidad y calidad, el resto del proceso no podrá ser exitoso.

En la segunda fase de desarrollo, se visionará el vídeo en el aula. Previamente, se les ha debido de facilitar a los alumnos un guion con preguntas sobre aquellos aspectos que se van a debatir después. Este guion tiene que ser explicado por el profesor, quien juega en todo momento el papel de orientador del proceso de aprendizaje. Esta labor de guía

[10] En relación con este proceso de selección también se debe realizar un esfuerzo de coordinación dentro de los profesores del programa de máster a fin de que se sepa por parte del claustro con qué vídeos va a trabajar cada profesor (en caso de que varios empleen este repositorio). De esta manera, se evitan solapamientos innecesarios en la impartición de las diversas asignaturas. Como ya se ha explicitado en la nota número cinco, somos consciente de la dificultad de estos procesos de coordinación entre docentes, pero consideramos que es vital avanzar y mejorar en realizar una práctica docente con un mayor grado de coordinación entre asignaturas para que los programas no se conviertan en la suma de un número determinado de créditos, sino que esa suma sea el resultado de un conjunto completo en el que los objetivos y competencias alcanzadas en las diversas asignaturas pueda comprenderse por parte del alumnado como un conjunto armonioso y unitario, es decir, como un todo interconectado.

previa es esencial porque el docente debe aprovechar la ocasión para conducir la atención del alumnado hacia los puntos de mayor interés. Por ello, si no se hace este trabajo de preparación, los alumnos pueden dispersarse y no prestar una atención plena a lo realmente relevante. Una vez realizada esta orientación, se visionará el vídeo. Una de las posibilidades es poder hacer pausas a lo largo del metraje para así presentar ideas a los estudiantes si el docente lo considerase oportuno. Los estudiantes irán tomando notas sobre aquello que consideran más reseñable, puesto que son conscientes de que después van a trabajar con ese material.

La tercera fase de la propuesta es completamente activa para el grupo de estudiantes, ya que deben realizar un análisis del desarrollo de la secuencia de clase que han visionado. Para ello, habrá dos posibilidades de gestión de aula, dependiendo de las características del grupo de trabajo. Por un lado, podemos optar por separar a los alumnos en pequeños grupos de trabajo, para que contrasten ideas entre ellos y alcancen unas primeras conclusiones con el esquema que se les ha facilitado. Después, un representante de cada grupo expondrá las conclusiones alcanzadas para todo el conjunto de estudiantes y se valorarán las diferentes visiones que se han producido en el aula. Una segunda opción de trabajo es que el profesor ejerza de moderador del aula y el debate se establezca dentro del grupo único de la clase. Consideramos que la primera de las opciones es más participativa y enriquecedora, pero la segunda es también adecuada y, sin duda, más sencilla de llevar a cabo, puesto que la primera implica un dominio de la gestión del grupo más consolidado.

La cuarta y última fase es esencial, puesto que implica que el alumnado se convierta realmente en profesor. Así pues, deben formular y desarrollar propuestas de mejora. Si, por ejemplo, en un vídeo se ha visionado la corrección oral por parte de un docente de una intervención oral y esta corrección ha producido un efecto adverso (por ejemplo, el enfado o la inhibición del aprendiz de español al que se le ha corregido), el profesor en formación, tras analizar cómo ha sido corregido dicho alumno, realizará una propuesta diferente de técnica de corrección para aminorar la reacción adversa que ha visto previamente en el vídeo. Resulta indiscutible que la curva de aprendizaje en esta fase del proyecto es muy alta y que la capacidad de reflexión que se va a desarrollar por parte del futuro docente es sobresaliente.

La temporalización de esta propuesta no se sujeta a un número determinado de sesiones dentro del cronograma de un curso. Esto es así porque se plantea como una herramienta de empleo continuo al servicio del docente, que la puede poner en uso cuando considere que su beneficio pedagógico es alto. Por lo tanto, el docente será quien decida, dependiendo de su programación general y de las condiciones del aula, cuándo debe emplearla.

La fase de evaluación del trabajo mediante el visionado analítico de vídeos reales se plantea para ser continuo. Es decir, el alumno o grupo de alumnos debe tener un portafolio en el que se registren los diversos cuestionarios sobre análisis de los vídeos, así como el desarrollo de las actuaciones pedagógicas alternativas que han creado. La evaluación de este portafolio podrá ser grupal o individual, dependiendo de cómo se ha trabajado dentro del aula, aunque como ya se ha indicado, el trabajo grupal para aplicar esta técnica es el más recomendable, puesto que permite alcanzar conclusiones más abarcadoras y enriquecedoras. El manejo de este portafolio, además, proporciona una herramienta muy interesante para el conocimiento, tanto del docente como del discente, del desarrollo (adecuado o no) del proceso de aprendizaje y, por consiguiente, facilita la toma de cualquier decisión pedagógica en el desarrollo del curso.

Una última opción para completar esta evaluación, puesto que cada asignatura tiene varias pruebas objetivas a lo largo del cuatrimestre, es incluir una parte práctica dentro

de la misma, que tenga una estructura similar a esta técnica de trabajo. De esta forma, el profesor hará que los alumnos visionen un vídeo, lo analicen y propongan mejoras. Por consiguiente, la evaluación del examen será coherente con el trabajo realizado a lo largo de la asignatura, algo que, por otra parte, aporta un gran nivel de coherencia en la organización de la asignatura. Así se consigue que el proceso de evaluación no se convierta en una cuestión al margen de todo el proceso de aprendizaje, sino que, por el contrario, se engloba en el mismo.

5 Conclusiones y propuestas de futuro

Como se indicó en la introducción, hay que señalar que esta propuesta todavía no se ha llevado a cabo. Por lo tanto, no se puede presentar una evaluación de resultados docentes extraídos de un entorno real. Para ello, tendríamos que implementar la propuesta en varios grupos de alumnos y ver, mediante una evaluación rigurosa, si los estudiantes han alcanzado los objetivos y las competencias de la asignatura en mejores condiciones que con otro tipo de metodologías. Esperamos que, en el futuro, se pueda implementar esta metodología y alcanzar dicha información para poderla analizar.

Pese a ello, consideramos que la propuesta presenta ventajas notables a nivel teórico y cumple con los requisitos que se espera de la enseñanza actual y del futuro. Las más destacables son las que indicamos a continuación:

1. Plantea un aprendizaje activo de los contenidos, es decir, no basado en la memorización y repetición de dogmas conocidos.
2. Fomenta el espíritu crítico y el pensamiento creativo de cara a la resolución de problemas, lo que consigue un nivel de competencia real mucho más alto que el de una formación pasiva.
3. Prepara para el ejercicio profesional real al acercar el aula a las clases teóricas.
4. Mejora la capacidad de trabajo en grupo y permite cohesionar al grupo de alumnos en la que se implemente.
5. Hace que el alumno se encuentre más motivado y se involucre en mayor medida en su proceso de aprendizaje, lo que reducirá la tasa de abandono de los posgrados y aumentará el rendimiento de los estudiantes.
6. Permite una temporalización a lo largo del curso, en función de las necesidades de aprendizaje que el docente detecte en el grupo.
7. Aplica una evaluación coherente, que se presenta integrada en todo el proceso formativo de los estudiantes.

Por las ventajas expuestas, consideramos que esta propuesta es de interés general para un amplio número de programas formativos. Sin embargo, como puntos débiles hemos explicado que requiere de un esfuerzo de coordinación muy importante entre diversos departamentos de las universidades, así como entre los propios profesores de los diversos másteres o posgrados. Somos conscientes de que esta tarea de coordinación requiere un mayor desarrollo en un futuro próximo, puesto que el tiempo que requiere esta gestión es mucho, dentro de las funciones que ya asume el profesorado.

Por todo lo expuesto, consideramos que los resultados de esta propuesta pueden ser de interés, pero también somos conscientes de que esta metodología de trabajo no se puede aplicar de manera indiscriminada en todos los centros por el esfuerzo técnico pero principalmente laboral que requiere por parte de los profesores implicados en su desarrollo. Sin embargo, pese a esto, mantenemos la esperanza de poder implementarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA. VV. (2017). La realidad virtual, el futuro visual de la educación. En A. Pina, M. Soler, J.A. Meneses, C. García de la Torre, C. Caldeiro, P. Uribe, C. Argusto y R. Dal Agnese (Coords.), *Edunovatic 2017. 2nd Conference proceedings: 2nd virtual international conference on education, innovation and ICT* (pp. 793-799). Eindhoven: Adaya Press.

Álvarez Vázquez, M.ª del P. y Vázquez García, M.N. (2013). Evaluar para aprender: valoración de una experiencia de coevaluación y evaluación entre iguales mediante rúbrica. En J. Paredes, F. Hernández y J.M. Correa (eds.), *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 434-448). Madrid: Depósito digital UAM. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10486/13152.

Castellano Merino, A., Fuentes Martínez, F. y Torre Cruz, S. de la (2016). ¿Todos nos formamos igual? Un análisis comparativo de másteres oficiales de español como lengua extranjera en España. En O. Cruz Moya y M.ª A. Lamolda González (Coords.), *La formación y competencias del profesorado de ELE. XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 169-176). Granada: ASELE.

Cazorla Vivas, C. (2015). Perspectivas metodológicas de la formación de profesores de ELE en másteres de español como segunda lengua: los futuros profesores como alumnos. En Y. Morimoto, M.ª V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez, R. (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 221-234). Madrid: ASELE.

Colás Bravo, P., Pablos Pons, J. de, Reyes de Cozar, S. y Conde Jiménez, J. (2018). Innovación pedagógica en la formación del profesorado apoyada por vídeos en red. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 163-186.

Delgado García, A. M.ª, Rovira Ferrer, I. y Oliver Cuello, R. (2019). Diferentes aplicaciones del vídeo como herramienta docente en un Máster virtual. En V. Vega Carrero y E. Vendrell Vidal (Coords.), *Actas del V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 226-234). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Echeverría Ezponda, J. (2001). Educación y realidad virtual. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 11, 11-23.

Gil Quílez, M.J., Martínez Peña, M.B. y Cordero, S. (2017). Grabaciones de situaciones de aula para la formación del profesorado. *Ápice. Revista de educación científica*, 1(1), 58-73.

Instituto Cervantes (2018 [2012]). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

Jaimes Jiménez, J.E. y Vivas García, M. (2011). Percepciones de los docentes universitarios sobre las tecnologías. *Acción Pedagógica*, 20, 74-90.

López García, M.ª P. y Contreras Izquierdo, N.M. (2020). Las competencias docentes en la formación de posgrado del profesorado de ELE: análisis del trabajo fin de máster. *MarcoELE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 30, 1-20.

López González, A.M.ª (2014). Desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica en español lengua extranjera (ELE). En N.M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 397-408). Jaén: ASELE.

Martí Sánchez, M. y Ruiz Martínez, A.M.ª (2014-2015). La gramática en la enseñanza del español como LE. *Linred: Lingüística en la Red*, 12, 1-34.

Martín Sánchez, M.A. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 3, 29-41.

Méndez Sántos, M.ª C., Hidalgo Gallardo, M. y Pano Alamán, A. (2020). Análisis de la satisfacción laboral del profesorado de español como lengua extranjera (ELE). *Foro de profesores de E/LE*, 16, 175-207.

Muñoz, M. (2020). *El turismo idiomático, colapsado por el COVID-19, da el año por perdido*. Agencia EFE [25 de abril de 2020]. Recuperado de: https://www.efe.com/efe/espana/destacada/el-turismo-idiomatico-colapsado-por-covid-19-da-ano-perdido/10011-4230691.

Rabadán Zurita, M. y Aznar Juan, M.ª L. (2018). Análisis de la formación de grado y posgrado en futuros profesores de ELE en Portugal. *E-Aesla*, 4, 180-189.

Richoux, H., Tiberghien, A. y Saint George, M. (2012). Cómo aprenden los profesores a partir de vídeos de alumnos. *Enseñanza de las Ciencias*, 30(1), 35-48.

Rosales López, C. (2014). Utilización activa del vídeo en la formación inicial de educadores. *Tendencias pedagógicas*, 24, 387-400.

Rubio M., Rubio R. y Singer, N. (2018). Reflexiones sobre una propuesta formativa de profesores de Español como lengua extranjera (ELE) en Chile. *Literatura y Lingüística*, 38, 297-319. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112018000200297.

Santamaría Granados, L.H. (2006). Simbiosis de realidad virtual y educación, *Educación y ciencia*, 9, 1-6.

Stefatou, I. y Rodríguez, A. (2011). La motivación en el aula de ELE. *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, 3, 64-71. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mediterraneo-n-3-revista-de-la-consejeria-de-educacion-en-italia-grecia-y-albania/ensenanza-lengua-espanola/15050.