La microenseñanza en la formación inicial del profesorado de español

María Ángeles García Collado
Instituto Cervantes de Tetuán

Ihssan El Mail
École Normale Supérieure – Universidad Abdelmalek Essaâdi Tetuán

La primera vez que un profesor de español entra en clase puede experimentar unos minutos antes cierta inquietud, dado que se trata de un momento trascendental en su vida profesional. Este profesor en ciernes tiene una creencia en común con el más experimentado: que su principal aspiración en el aula es ser simple y llanamente un «buen profesor». No obstante, este objetivo tan elemental es difícil de definir dado que ser profesor implica un tipo de actuación compleja en la aplicación de saberes y estrategias que se han de ir adecuando a diferentes contextos y situaciones de aprendizaje. El informe de investigación ¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? (Instituto Cervantes, 2011) arrojó luz sobre cuáles son las principales características personales de un profesor, que deben basarse en la docencia, las habilidades para el trabajo en equipo, la sensibilidad cultural y el grado de compromiso con la institución. Este informe reveló que hay una distancia subjetiva entre las opiniones de los docentes y las de los alumnos, ya que lo que para unos es primordial para los otros no lo es tanto y viceversa. Sin embargo, en esta investigación la única característica a la que tanto profesores como alumnos coincidieron en otorgarle la máxima importancia fue la de tener una buena formación.

La formación del profesorado de español como lengua extranjera se ha visto fortalecida en la última década gracias al interés de profesionales e instituciones por asumir en primera persona los cambios surgidos internacionalmente en las dinámicas sociales (mayor movilidad de las personas, acceso global a contenidos en Internet, progreso en las tecnologías de la información y comunicación, nuevas modalidades de gestión del conocimiento). Asimismo, el ámbito de la didáctica de las lenguas se ha enriquecido con las aportaciones de otras disciplinas como la pragmática, el cognitivismo o la etnografía de la comunicación, además de enfoques como el interaccionismo social, que han ido delimitando un nuevo marco teórico sobre el cual fundamentar la actuación docente. Desde esta óptica, ser profesor supone tener una serie de habilidades y capacidades que han sido descritas en documentos como *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012) a partir de las directrices del Consejo de Europa. En esta referencia obligada se presenta una síntesis de las

capacidades que debe desarrollar un profesor para saber organizar situaciones de aprendizaje, implicar a los estudiantes en su propio proceso al aprender una lengua y evaluar el aprendizaje y las actuaciones de los alumnos. La descripción que se ofrece en este documento es una hoja de ruta imprescindible para cualquier profesor de español, ya que las competencias y habilidades referidas pueden servir de guía de desarrollo profesional («¿sé planificar una tarea de aprendizaje?», «¿puedo gestionar la interacción en el aula?», «¿uso de forma efectiva las TIC?», serían algunas de las preguntas que se formularía un profesor a partir de la lectura del documento, que le ayudaría a detectar sus necesidades formativas). De acuerdo con Korthagen (2010), estas inquietudes profesionales y personales, además de la práctica reflexiva sobre la propia experiencia docente, son la base de una formación realista del profesorado.

El desarrollo profesional pasa por diferentes etapas a lo largo de la vida. Estas etapas están determinadas por las competencias y habilidades que se van adquiriendo de forma progresiva y que permiten al profesor afrontar cada vez más retos académicos. Con la experiencia del aula, los profesores aprenden a centrar su atención en los acontecimientos de la clase y reflexionar sobre ellos (gestión del tiempo y del espacio, planificación y diseño de tareas de la secuencia didáctica, identificación de dificultades específicas de su alumnado). Esta práctica reflexiva se enriquece con la intervención de otros docentes o profesionales, entre los que se cruzan distintos puntos de vista de forma cooperativa. Desde esta concepción social de la formación, impulsada desde el Consejo de Europa (Matei *et al.,* 2008), los profesores progresan en su capacitación docente no de forma individual o aislada, sino a partir de la guía u orientación de un tutor, otro profesor o un responsable de formación en una institución. De este modo, las competencias docentes se consiguen a partir del desarrollo del andamiaje o mediación externa que ayudará al profesor a tomar conciencia y alcanzar lo que puede llegar a saber y hacer. Desde el interaccionismo social, la tutorización puede ser considerada un espacio de relación una («zona de desarrollo próximo» tal y como la definió L. S. Vygotsky) en la que el tutor, que posee más conocimientos y habilidades, trabajará con el profesor en formación o en prácticas para que pueda alcanzar sus retos (Esteve *et al.,* 2010).

1. APRENDER A SER PROFESOR: LA MICROENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

En la formación inicial del profesorado las prácticas presenciales tutorizadas constituyen un eje central que permite articular la teoría y la práctica pedagógica. El *microteaching* o microenseñanza es una actividad formativa en la que los profesores aprenden a transferir sus conocimientos teóricos a la práctica, asumir la responsabilidad docente y comprender la importancia de la planificación del trabajo en el aula a través de la mediación de un tutor u otro profesor más experimentado. El *microteaching* puede ser considerado como una «simulación de enseñanza»,

en el sentido de que permite al profesor en formación tener una breve experiencia de clase en un entorno seguro (con su tutor, formadores u otros profesores) para, posteriormente, analizarla. Como podemos ver, la microenseñanza se lleva a cabo a través de situaciones docentes controladas y simplificadas (tiempo, número de actividades) en las que intervienen varias personas con distinto nivel de desarrollo profesional. Un instrumento valioso para evaluar el progreso en habilidades docentes es la parrilla EPG (*European Profiling Grid*) de la agencia EAQUALS –elaborada en colaboración con otras instituciones europeas, entre ellas el Instituto Cervantes– que sitúa las actividades relacionadas con la microenseñanza en la primera fase de desarrollo de un profesor (VV.AA., 2011); en concreto, en la sección «Formación, titulación y experiencia» está el epígrafe «Evaluación de la práctica docente», en el cual podemos ver que en la etapa 1.2. se señala que un docente que ha avanzado en sus competencias es porque ha podido «llevar a cabo actividades de clase con grupos pequeños de aprendientes o con otros profesores en formación "microenseñanza"». Así considerada, la microenseñanza es una actividad que por su eficacia formativa se sitúa como una experiencia básica para mejorar las habilidades y competencias docentes.

La microenseñanza cobró valor en los años sesenta, como actuación de mejora de los programas tradicionales de formación del profesorado; los orígenes de esta práctica se sitúan en la Universidad de Stanford, a través de técnicas de *role-playing* mediante las cuales los profesores en formación representaban situaciones típicas y previsibles del aula en las que participaban sus compañeros observando e interactuando, como si se tratase de un entrenamiento para sus futuras clases (Peleberg, 1970). En la actualidad, la microenseñanza tiene como objetivo principal que el profesor novel adquiera una aptitud pedagógica, se trata de una formación desde la práctica, la observación y el *feed-back* de los alumnos, otros compañeros o un tutor. Este tipo de práctica formativa permite a través de la experiencia incorporar conocimiento teórico y procedimental de forma contextualizada y significativa. Asimismo, a lo largo de las sesiones de microenseñanza, el profesor en formación va alcanzando habilidades y competencias de forma autónoma y autorregulada al enfrentarse al aula y asumir, durante breves oportunidades, la responsabilidad docente.

Los principales elementos sobre los que se proporciona el andamiaje pedagógico a los futuros profesores en las sesiones de microenseñanza son la retroalimentación de un tutor o un compañero y el uso de herramientas o instrumentos de reflexión (plantillas de observación, cuestionarios, portafolios, diarios). Desde una perspectiva competencial, es importante que el profesor en formación tenga capacidad de análisis o introspección cuando gestiona las actividades de una secuencia didáctica; también, que esté preparado para el desarrollo progresivo de su autonomía, que requiere una reflexión consciente; por otra parte, que acepte la responsabilidad en el proceso de formación y adopte con perspectiva una visión del trabajo realizado en cada sesión de clase; asimismo, que sepa identificar sus puntos fuertes y se decida a continuar realizando cambios y mejoras. Estas actitudes de partida del profesor en formación se contemplan bajo las tres dimensiones

del profesor de ELE señaladas por Elena Verdía (2010), la docente (de trabajo en el aula), la profesional (integrado en un equipo, un centro o institución y la comunidad profesional y científica) y la de aprendiente (profesor en formación continua).

La microenseñanza ofrece al profesor en formación una oportunidad para saber cómo afrontar situaciones análogas cuando inicie su andadura profesional, así como movilizar sus actitudes, conocimientos y recursos de forma creativa de acuerdo a la definición de «competencia docente» definida por Perrenoud (2001). Si un profesor en formación se plantea en su diario docente elaborar una lista de cuáles son las habilidades que se activan en una experiencia de *microteaching*, puede enumerar las siguientes:

- Conozco los objetivos del curso, y cómo se organizan en las diferentes unidades.
- Planifico la clase, pero soy capaz de ser flexible y adaptarme a las necesidades e intereses de los alumnos.
- Soy capaz de dar la clase en español.
- Puedo proponer actividades comunicativas con contenidos de aprendizaje.
- Sé cómo seleccionar modelos de lengua (textos orales o escritos) con *input* adecuado a los alumnos y a los objetivos.
- Utilizo un metalenguaje comprensible y adecuado a mis alumnos.
- Soy equilibrado en mi tiempo de habla como profesor con respecto al de los alumnos.
- Soy capaz de vincular lo que enseño con lo que ya saben mis alumnos.
- Sé gestionar dinámicas de aprendizaje, individual, por parejas y grupos o toda la clase.
- Sé cómo motivar a mis alumnos y crear un clima de confianza que ayude a disminuir el nivel de ansiedad y favorezca la interacción y la participación de todos los alumnos.
- Adapto materiales y actividades de aprendizaje apropiadas a mis alumnos.
- Sé calcular el tiempo que hace falta para hacer una actividad, programar teniéndolo en cuenta y adaptarme al ritmo de la clase.
- Sé cómo usar diferentes técnicas para tratar el error en clase para que contribuya al proceso de aprendizaje.
- Sé utilizar la coevaluación entre compañeros y sacar partido de la retroalimentación mutua.
- Informo adecuadamente al alumno de su progreso (puntos fuertes y aspectos a mejorar).

Los profesores en formación esperan que las prácticas sean relevantes para futuras situaciones de enseñanza. Establecer vínculos con la propia realidad y aplicar la teoría a un contexto permite a los profesores en formación realizar una transfe-

rencia a su práctica docente inmediata o próxima. Una manera de responder a sus expectativas es trabajar activamente con casos reales gracias al *microteaching*, practicando habilidades docentes para el aula de ELE en clases auténticas, aunque con control a través de la observación y la retroalimentación.

2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Esteve, O. (2013). «Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar». Ikastaria 19: 13-36. Documento de Internet disponible en: http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/19/19013036.pdf

Esteve, O.; Carandell, Z. y Farró, L. (2010). «La construcción guiada de conocimiento en la formación del profesorado: la función mediadora de la interacción desde los distintos niveles de andamiaje pedagógico». *V seminario. El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.

García Collado, M. A. y El Mail, I. (2017). «La formación de profesores ELE en Marruecos: currículum y perspectivas». Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera del Magreb (Rabat, 11 y 12 de diciembre de 2015). Documento de Internet disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/10_el_mail-garcia.pdf

Instituto Cervantes (2012). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y lenguas extranjeras. Documento de Internet disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

Korthagen, F. A. J. (2010). «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68: 83-101.

Matei, G. S.; Bernaus, M.; Heyworth, F.; Pohl, U. y Wright, T. (2008). First steps in teacher training: A practical guide. «The TrainEd Kit». Estrasburgo y Graz: Consejo de Europa; Centro Europeo de Lenguas Modernas. Documento de Internet disponible en: http://www.archive.ecml.at/mtp2/publications/C7_TrainED_E_internet.pdf

Ortí Teruel, J. R. (2015). El modelo de comunicación del profesor de español como lengua extranjera (ELE) en el norte de Marruecos. Tesis doctoral, Universidad de Valencia. Documento de Internet disponible en: http://roderic.uv.es/handle/10550/50527

Peleberg, A. (1970). «Microenseñanza: un innovador procedimiento de laboratorio para mejorar la enseñanza y el entrenamiento de profesores». Traducción del original publicada en *Unesco's Bulletin Prospects in Education*, vol. I, n.º 3.

Documento de Internet disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res002/txt4.htm#11

Perrenoud, P. (2001). «La formación de los docentes en el siglo xxi». Revista de Tecnología Educativa, vol. 14, n.º 3, pp. 503-523. Documento de Internet disponible en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html.

Verdía Lleó, E. (2010). «De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE». *Actas de los II Encuentros en Comillas «El profesor de* ELE*: metodología, técnicas y recursos para el aula»*. Documento de Internet disponible en: http://www.encuentroselecomillas.es/archivos/Actas_Encuentros_ELE_2010_B.pdf.

Vygotsky, L. S. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós (1986, *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press).

VV. AA. (2011). *Perfil del profesor de idiomas* (EAQUALS, versión 0.44).

Documento de Internet disponible en: http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es