

Máster Universitario Oficial en Enseñanza del Español como Lengua
Extranjera

UIMP - Instituto Cervantes

Año académico 2015 - 2016

LOS «PRIMEROS PASOS» REFLEXIVOS EN LA FORMACIÓN
INICIAL DE PROFESORES ARGELINOS Y GUINEANOS PARA LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN
ARGELIA: UN ESTUDIO DE CASO

Trabajo realizado por: Manuela López Tirado

Tutorizado por: M^a Vicenta González Argüello

El conocimiento no es algo separado y que se basta a sí mismo, sino que está envuelto en el proceso por el cual la vida se sostiene y se desenvuelve.

John Dewey

Índice

Agradecimientos.....	7
Resumen.....	9
1 Objeto del trabajo.....	11
2 Estado de la cuestión y fundamentación teórica.....	13
2.1 El aprendizaje realista.....	14
3 Metodología de investigación.....	19
3.1 Contexto de la propuesta: necesidades formativas del IC de Orán.....	19
3.2 Nuestra propuesta formativa.....	20
3.3 Descripción de las herramientas empleadas en el desarrollo del proyecto.....	21
3.3.1 La observación de clases.....	21
3.3.2 La sesión de «micro-clase».....	22
3.3.3 El Portafolio del Profesor en Acción (PPA).....	22
3.3.4 Las preguntas para facilitar la reflexión sobre la sesión de «micro-clase» 23	
3.3.5 El seminario de punto de partida.....	23
4 Análisis e interpretación crítica de los datos obtenidos.....	25
4.1 Evaluación del <i>practicum</i>	25
4.2 Análisis del desarrollo de la competencia reflexiva de las personas en formación (PeF).....	25
4.3 Resultados de la experiencia.....	29
4.4 Valoración de la experiencia.....	34
5 Conclusión.....	35
6 Bibliografía.....	37
Anejo 1: Tareas planteadas en el desarrollo del proyecto.....	44
Anejo 2: Instrumentos de observación utilizados en el proyecto.....	46
Anejo 3: Cuestionario y entrevista de punto de partida.....	48
Anejo 4: Diario del profesor en acción (DPA).....	53

Anejo 5: La sesión de «micro-clase».....	60
Anejo 6: Ficha de evaluación de la «micro-clase» para los alumnos.....	62
Anejo 7: Portafolio del profesor en acción.....	63
Anejo 8: Preguntas para facilitar la reflexión sobre la sesión de «micro-clase».....	70
Anejo 9: Cuadernillo de lectura y reflexión	74
Anejo 10: Materiales para el seminario de punto de partida	79
Anejo 11: Materiales para la reunión de seguimiento	85
Anejo 12: Valoración de la experiencia desde la perspectiva de las PeF.....	89
Anejo 13: Fichas de observación del IC de estambul.....	95
Anejo 14: Ejemplos de fichas de observación diseñadas <i>ad hoc</i>	111
Anejo 15: Reflexión final	114
Anejo 16: Actividades para desarrollar la dimensión afectiva	116

AGRADECIMIENTOS

A la hora de dar las gracias mi primer pensamiento es para Isabel Braza Ortiz, mi abuela, quien desde su condición de analfabeta y tras sobrevivir a una guerra civil fue capaz de criar a tres hijos desde la sabiduría que le dio la experiencia. De ella heredé el afán de superación y el espíritu de lucha. Ella me enseñó el valor de la cultura en la vida de una persona y me inculcó la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida, el que viene de los libros y el que parte de las vivencias, de los viajes, del conocimiento de diferentes culturas, de las estancias en el extranjero, y de muchas otras experiencias que ella no tuvo la oportunidad de vivir y que yo he tenido la inmensa suerte de poder llevar a cabo.

En este Trabajo de Fin de Máster (TFM) se recoge una experiencia formativa en el Instituto Cervantes de Orán (Argelia) a lo largo de la cual me han acompañado y apoyado muchas personas a las que deseo dar las gracias.

En primer lugar, quisiera expresar mi agradecimiento a mi tutora, María Vicenta González Argüello, cuya labor profesional en la formación de profesores admiro. Sus consejos, sus ánimos, su apoyo y la valiosa bibliografía que me ha proporcionado me han resultado de gran ayuda. Quisiera agradecerle también su extraordinaria amabilidad y paciencia, así como su comprensión, su interés y la sensibilidad que me ha demostrado durante los últimos meses de trabajo.

En segundo lugar, mi más profunda gratitud para el Instituto Cervantes de Orán, por la calidad profesional y humana de todas las personas que trabajan en él, quienes durante los dos años que ha durado mi comisión de servicios en este centro me han hecho sentir querida y valorada tanto en lo profesional como en lo personal. Quisiera dar las gracias especialmente a Marina Alonso Abal, coordinadora docente, siempre accesible y cordial, por haber creído en mí y en este proyecto, y a Maravillas Puerta Gómez, por hacer honor a su nombre y haberme facilitado la vida en Argelia tanto dentro como fuera del Instituto Cervantes.

En último lugar, pero no por ello el menos importante, quiero dar las gracias a Amira, Chahinez, Hiba Tijan, Fátima Lola, Mira, Nihed y Thierno Diallo, las personas participantes en el pilotaje del programa de formación, cuya motivación, ilusión e interés por dedicarse a la enseñanza del español me hicieron apreciar aún más mi profesión y sentirme profundamente afortunada por dedicarme a ella.

Todo ello no habría sido posible sin la ayuda de mi madre y de mis suegros, y especialmente sin el apoyo incondicional de mi marido, a quien quiero dar las gracias por acompañarme en mi aventura como «profesora por el mundo» a pesar del enorme sacrificio que supone para él.

Al realizar este TFM he tomado conciencia de la importancia de desarrollar y promover la competencia reflexiva como herramienta de aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este sentido, quiero dar las gracias de antemano a mis hijos, Alberto y Manuela, cuyas reflexiones y conceptualizaciones me dejan muchas veces sin palabras, por las experiencias maravillosas que vamos a compartir en el desarrollo de su aprendizaje.

RESUMEN

El creciente interés por encontrar un equilibrio entre la práctica en el aula y los conocimientos teóricos obliga a plantear nuevos retos en el proceso de profesionalización de futuros docentes. Por ello, en este trabajo se recoge la experiencia de un programa de tutorización para la formación inicial de profesores de Español como Lengua Extranjera basado en los principios del «aprendizaje reflexivo», un modelo de creación de conocimiento de corte socioconstructivista. El análisis de los procedimientos de observación participante que se han utilizado permite revelar el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y de construcción del propio conocimiento didáctico a través de la experimentación, la reflexión individual y colectiva sobre la experimentación, el análisis en colaboración sobre los resultados de la reflexión, el contraste con las aportaciones teóricas y, a partir de este contraste, la búsqueda de alternativas y la creación de nuevos planes de acción que mejoren los anteriores. La autoevaluación y la evaluación compartida, en la que participan tanto la tutora como las personas en formación, están presentes desde el primer momento en la revisión continua de los objetivos fijados. Los resultados muestran que la práctica reflexiva garantiza un cambio cualitativo de la persona en formación.

ABSTRACT

The increasing interest in finding a balance between classroom practice and the theoretical knowledge calls for new challenges in the process of professionalising Pre-Service Teachers. Based upon this idea, the following study collects the experiences of a program for mentoring the initial training of teachers of Spanish as a foreign language, which was based on the principle of «reflective learning», a Social Constructivist model for building knowledge. The analysis of the participating-observation procedures used shows the development of the ability of critical analysis as well as the building of didactical knowledge itself throughout the following processes: experimentation, individual and group reflection on such experimentation, collaborative analysis of the reflection results, the contrast of theoretical contributions and, from that contrast, the search for other options and the establishment of new action plans towards the improvement of previous plans. Self-assessment and shared assessment, which includes

both the mentor and the Pre-Service Teachers, are used from the very beginning in the continuous evaluation of the objectives set. The results show that reflective practice guarantees a qualitative change within the person receiving instruction.

1 OBJETO DEL TRABAJO

El objeto de este trabajo es favorecer un aprendizaje autorregulado en la formación de profesores de nivel inicial, a partir de los principios del «aprendizaje reflexivo y realista», los cuales se materializan en unas acciones pedagógicas concretas. Nos proponemos comprobar si verdaderamente es el más idóneo para el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado en la formación inicial o si, como alegan ciertos autores (Jackson, 1968; Doyle & Ponder, 1977; Hoover, 1994), «no hay evidencia que demuestre que una actuación mejor por parte del profesor o unos mejores logros lingüísticos de los estudiantes son resultado de técnicas reflexivas» (Akbari, 2007; en Pujolà, 2010: 131). Las preguntas a las que intentamos dar respuesta son las siguientes:

- ¿Es posible llevar a cabo un proyecto de formación inicial de profesores de ELE más práctico que teórico experimentando modelos de base socioconstructivista?
- ¿Qué estrategias pedagógicas permiten trabajar desde esta perspectiva?
- ¿Se puede desarrollar la competencia reflexiva y de trabajo colaborativo en la formación inicial de una manera significativa?
- ¿Se puede enseñar la competencia de aprender a aprender durante la formación inicial del profesorado para autorregular el proceso de adquisición del conocimiento?
- ¿Es la autoobservación una herramienta para conseguir una actuación docente más satisfactoria?

Si el aprendizaje reflexivo es el modelo más adecuado para el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado en la formación inicial, entonces las personas en formación serán capaces de desarrollar una mayor confianza en la propia actuación en el aula además de sus habilidades docentes.

Nuestro trabajo está organizado del siguiente modo: para empezar, creemos necesaria una presentación de los principios en los que se basa el «aprendizaje reflexivo» así como de los trabajos más recientes según este modelo; seguidamente, exponemos la metodología de investigación que hemos seguido para el desarrollo de nuestra propuesta formativa y las herramientas que hemos utilizado para favorecer el desarrollo de la competencia docente y de la competencia reflexiva. Posteriormente, llevamos a cabo el

análisis y la interpretación crítica de los datos obtenidos. Finalmente, presentamos las conclusiones extraídas de nuestro trabajo.

2 ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como se ha puesto de relieve repetidamente en el ámbito de la formación del profesorado, el momento presente se caracteriza por un giro metodológico que garantiza un cambio cualitativo de la persona en proceso de formación, mediante el desarrollo de las competencias docentes partiendo de la práctica. Las investigaciones de Holmes (1998), Korthagen (2001), Liebermann (1998) y Wallance (1991) presentan las limitaciones de una formación centrada en la teoría y alejada del aula, y respaldan la idea de que para promover un proceso de formación que realmente resulte en un cambio cualitativo, «es importante y necesario adoptar un modelo más ligado a la realidad del profesor en formación, [...] que parta de la persona misma y no del saber teórico» (Esteve, 2004: 82).

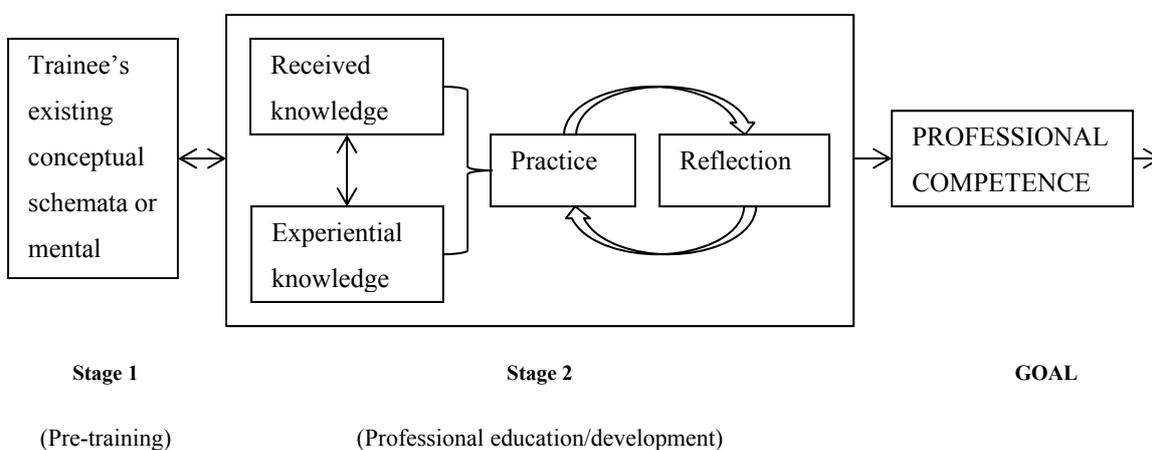


Fig. 1. Práctica reflexiva (Wallance, 1991)

Es por ello por lo que entre 2003 y 2005 se desarrolla el Proyecto Comenius sustentado en el «aprendizaje reflexivo» como principio general de la formación¹. En este proyecto, para la formación inicial, se distinguen tres modelos de formación: «*el aprendizaje deductivo*, que se basa en la aplicación del conocimiento teórico en la práctica; *el aprendizaje por ensayo y error*, que se fundamenta en la práctica; y en tercer lugar *el aprendizaje realista*» (Melief *et al.*, 2010: 19), en el que el punto de partida son siempre las experiencias y la reflexión sobre éstas, a través de instrumentos de distinto tipo que pretenden ayudar a sistematizar dicha reflexión mediante «la activación de tres tipos de interacción: interacción con uno mismo, interacción con otras personas (entre

¹ Es difícil decir exactamente dónde se origina la práctica reflexiva en la docencia, pero el trabajo del educador norteamericano John Dewey (1933; 1958) constituye un importante referente. Uno de los autores más influyentes en lo que respecta a la práctica reflexiva en la docencia, Donald Schön (1983; 1990), se basa en los escritos de Dewey (1933; 1958).

iguales), interacción con la “Teoría” y con personas más expertas» (Esteve & Alsina, 2010: 16).

2.1 EL APRENDIZAJE REALISTA

En la formación realista el punto de partida no es el saber teórico, sino la globalidad de la persona: sus creencias, sus valores, sus saberes, sus experiencias, etc. «Es lo que la psicología de la personalidad denomina *Gestalt*» (Esteve, 2004: 82).

Llamamos *formación realista* al planteamiento que apunta hacia la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos, sus propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender así como sus experiencias en el aula (como aprendiz), y todo ello a través de la reflexión (Esteve & Alsina, 2010: 10).

Para situar los principios en los que se basa este tipo de práctica reflexiva, conviene repasar brevemente el conocido modelo de procesos formativos de Korthagen (2001), que propone las siguientes fases en el camino hacia la concienciación de la propia práctica profesional:

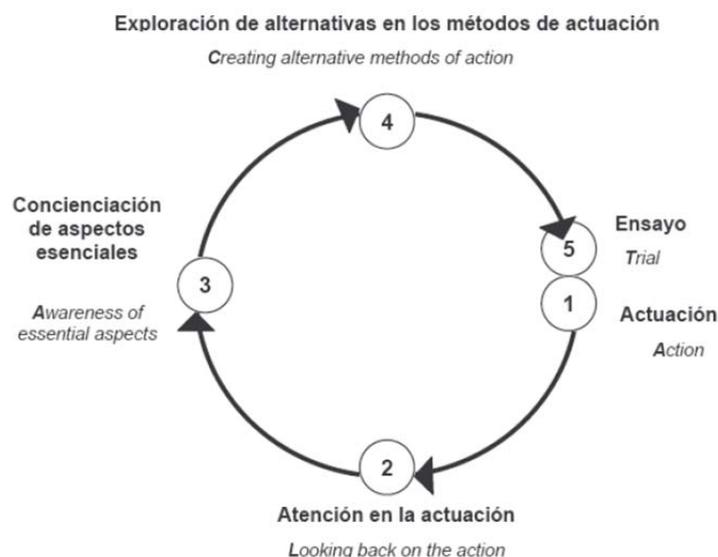


Fig. 2. Modelo ALACT (Alsina *et al.*, 2009: 254).

El punto de partida es la experiencia del profesor y su actuación en prácticas concretas; en la segunda fase se inicia un proceso de concienciación, en tanto que se fija la atención en la actuación llevada a cabo; en la tercera fase se sube a un nivel superior de concienciación, el profesor empieza a retener y verbalizar aquellos aspectos de su actuación que son más susceptibles de experimentar un cambio; en la cuarta fase, ya de forma consciente, se buscan alternativas y se crean nuevos métodos de acción que

mejoren los anteriores; finalmente estos nuevos métodos se aplicarán, conscientemente, en actuaciones posteriores y se observarán y evaluarán sus resultados. A partir de esta última fase se iniciará un nuevo ciclo². Se trata por lo tanto de un proceso circular que se retroalimenta continuamente. La puesta en práctica del círculo reflexivo consiste en ir desarrollando el *Gestalt* a partir de las prácticas reflexivas adecuadas, para elaborar conceptos y principios nuevos que se conectan con los anteriores.

Podemos resumir la perspectiva derivada del aprendizaje reflexivo y realista en los siguientes puntos (Esteve, 2004; en Esteve & Alsina, 2010: 7):

- *Concibe la formación como «co-construcción» de conocimiento, y no como su transmisión*

El punto de partida son las creencias y los conocimientos que aporta la persona en formación. A partir de esto, la persona experta deberá favorecer el uso de estrategias y procedimientos de construcción compartida de conocimiento para que «los saberes y las experiencias de los/las docentes en formación entren en interacción con saberes y competencias nuevas que aportan el experto, otros compañeros u otras fuentes de recursos» (Esteve & Alsina, 2010: 12). La persona formadora-tutora «debe moverse dentro de lo que se conoce como ajuste a la ayuda pedagógica, una ayuda al proceso de aprendizaje que se basa primordialmente en la creación de *Zonas de Desarrollo Próximo y de asistencia en ellas*³» (Esteve, 2007: 3).

- *Fomenta el trabajo en colaboración entre iguales*

En el desarrollo de la actividad docente, como en otros ámbitos, en ocasiones tomamos decisiones de manera automática, a nivel inconsciente. «Es lo que Shön (1983) denomina *conocimiento en la acción*» (López & Urbán, 2013: 3). Las comunidades de práctica aglutinan mecanismos que ayudan a generar procesos de reflexión que nos permiten verbalizar nuestro «discurso interior» (*private speech*: Vygotsky, 1978; en Esteve & Alsina: 2010, 12) y compartir conocimientos que provienen de nuestra experiencia y de cuya utilidad a veces no hemos tomado

² Adaptado de Olga Esteve (2004).

³ Entendemos el concepto de «Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)», acuñado por Vygotsky, como el espacio comprendido entre el punto de partida (lo que la persona en formación sabe o sabe hacer en relación con sus objetivos) y el nivel potencial de competencia al que llegará una vez alcanzados estos objetivos, gracias a «la ayuda de otra persona o también de artefactos culturales. Dicho de otra forma, aquello que en un momento concreto una persona está en condiciones de alcanzar con un poco de ayuda» (Arumí y Keim, 2013: 28).

conciencia. Según Lave y Wenger, «las *comunidades de práctica* son mecanismos sociales para compartir y desarrollar conocimiento y competencia» (Mercer, 2000: 153). «El conocimiento tácito es personal, muchas veces las personas ni siquiera son conscientes de que saben lo que saben» (Anzola *et al.*, 2014: 2). En este punto, es determinante el papel de la persona formadora-tutora en lo que respecta a gestionar la docencia en formación de manera que oriente y guíe para: ayudar a la persona en formación a tomar conciencia de su Zona de Desarrollo Próximo; «fomentar un *andamiaje colectivo*⁴ entre iguales» (Esteve, 2007: 7); «establecer una relación de “simetría”, lo que conlleva indiscutiblemente que sea identificada como un miembro del grupo, aun manteniendo su autoridad de experta» (*op. cit.*); así como actuar «con tacto» (Van Manen, 2002) y crear un clima de respeto, empatía y afectividad que favorezca el aprendizaje y la co-construcción de conocimiento⁵.

- *Acompaña constructivamente el proceso de reflexión, individual y grupal.*

De lo expuesto anteriormente se desprende que el aprendizaje realista implica dos tipos de andamiaje: un «andamiaje interaccional» y un «andamiaje estructurado», es decir, el formador debe «actuar con tacto» y, al mismo tiempo, potenciar la reflexión para la co-construcción de conocimiento, potenciando tanto el uso de estrategias sociales (destinadas a la creación y el mantenimiento de comunidades de aprendizaje) como de estrategias dirigidas a llevar a cabo el andamiaje pedagógico. «Ambas se hacen patentes a través del lenguaje y en ambas subyacen dos conceptos teóricos importantes acordes con los planteamientos de la teoría sociocultural (Vygotsky, 1978): la “prolepsis” y la “contingencia”» (Esteve, 2007: 5), que podemos resumir como la capacidad de mediar para que el tutorando active su conocimiento previo y tome conciencia de lo que ya sabe para buscar conexiones y conjugar las distintas aportaciones individuales en un discurso compartido. «Las preguntas se erigen como uno de los instrumentos de mediación más idóneos» (Mercer, 2001; Carretero 2004; Donato & McCormick, 2000; en *op. cit.*).

⁴ En el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín-Peris, 2008: 41) se denomina «andamiaje» al apoyo que una persona más experta en un determinado campo presta a otra menos experta con el fin de que esta progrese en el aprendizaje propio del campo en cuestión.

⁵ Véase en el Anejo 10 Julian Edge (2002), en el apartado correspondiente a «Desarrollo Cooperativo».

- *Fomenta procesos de autorregulación para impulsar la autonomía del futuro/a docente.*

Según la teoría sociocultural de Vygotsky, el desarrollo cognitivo de la persona va siempre desde el mundo externo, social, al mundo interno, individual. En este sentido, en el campo de la pedagogía dicho desarrollo se alcanza «al pasar del aprendizaje heterorregulado (dependiente del apoyo) al autorregulado (controlado por el propio discente)» (Martín-Peris, 2008: 41). La observación, el análisis crítico y la autoevaluación juegan un papel muy importante en la autorregulación. La función mediadora de la persona formadora consiste en la incorporación planificada y sistemática de «herramientas» dirigidas a hacer entrar al tutorando en una dimensión autorreguladora, de gran importancia para el desarrollo de su autonomía. «Entendemos el término *herramienta* en un sentido amplio que engloba tanto las estrategias pedagógicas por parte del docente para fomentar procesos de autorregulación como instrumentos de autorregulación propiamente dichos» (Carandell *et al.*, 2010: 66). Entre los instrumentos que podemos diseñar para ser usados por parte de los tutorandos de forma autónoma se encuentran el portafolio o carpeta de aprendizaje, las pautas metacognitivas, etc.

- *Incide de forma progresiva en el desarrollo de las competencias profesionales.*

Se considera que la competencia profesional debe reflejar la armonía entre el saber (conocimientos), el saber hacer (habilidades) y el saber ser (actuar en correspondencia con los conocimientos y las habilidades en la solución de los problemas que demanda la práctica profesional). Por ende, es necesario el desarrollo continuo de competencias tanto interpersonales como intrapersonales, puesto que «la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye hoy día una misión esencial de la Educación Superior Contemporánea» (Unesco, 1998; en Esteve & Alsina, 2010: 13). Por lo tanto, es importante desarrollar la competencia reflexiva en la formación inicial de futuros docentes, ya que ésta provee los instrumentos necesarios para favorecer procesos de autorregulación que ayuden a garantizar el «aprendizaje a lo largo de toda la vida». Shön y autores tales como Van Manen (1991), Zeichner & Liston (1996) y Jay & Johnson (2002), entre otros, han presentado diferentes modelos de práctica reflexiva asumiendo que existe una indudable correlación entre enseñanza reflexiva y enseñanza efectiva.

En resumen, los tres elementos clave del aprendizaje reflexivo y realista son la orientación, la mediación y el andamiaje: mediante los cuales, el trabajo en colaboración bien tutorizado y bien guiado ayuda a generar procesos de reflexión, que conducen al traspaso paulatino del control de la actividad de aprendizaje a la persona en formación y, en consecuencia, a un desarrollo de su autonomía y de sus competencias profesionales.



Fig. 3. El aprendizaje desde la teoría sociocultural (Esteve, 2015).

3 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El enfoque en el que enmarcamos nuestra investigación, y el que creemos que puede servir para apoyar un proyecto de observación de clases entre iguales, es el enfoque reflexivo o práctica reflexiva: «un enfoque en el que profesores expertos y noveles recojan datos acerca de su labor, examinen sus actitudes, creencias, presuposiciones y práctica docente, y utilicen la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre la enseñanza» (Richards & Lockhart, 2002: 11). El trabajo realizado se inscribe dentro de la línea de intervención formativa de base socioconstructivista, fundamentada en la investigación en acción, una metodología de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente en la formación de profesores.

Para llevar a cabo el análisis nos valdremos de los datos obtenidos de la utilización de distintos instrumentos de observación, que nos proporcionarán informaciones diversas sobre el desarrollo del proyecto. Con ello se pretende lograr dos objetivos: por una parte, acercarnos a la observación desde una perspectiva simétrica, es decir, entre iguales; por otra, crear situaciones de construcción de intersubjetividad mediante la triangulación, de manera que el resultado de la observación no se derive de la visión que un solo sujeto tiene sobre el hecho observado, sino de la observación colaboradora. Aplicaremos la triangulación a la observación recogiendo «perspectivas subjetivas e intersubjetivas» (Salaberri, 2004: 53). Para ello, llevaremos a cabo una triangulación múltiple⁶: triangulación de datos (recogidos en tiempos distintos, en diferentes cursos del nivel inicial y procedentes de variedad de personas: los profesores en formación, la tutora y los alumnos); triangulación de investigador (los profesores en formación y la tutora); triangulación de teorías (las provenientes de los conocimientos previos de los profesores en formación y las que irán conceptualizando a lo largo del proceso formativo); triangulación de métodos (uso de métodos múltiples para la recogida de datos: cuestionarios, entrevistas, grabaciones, hojas de observación, etc.).

3.1 CONTEXTO DE LA PROPUESTA: NECESIDADES FORMATIVAS DEL IC DE ORÁN

La formación del profesorado que imparte español como lengua extranjera en Argelia es una de las principales preocupaciones del Instituto Cervantes de Orán. Ante

⁶ Denzin (1970) describe cuatro tipos de triangulación en relación con los procesos de investigación: triangulación de datos, triangulación de investigador, triangulación de teorías y triangulación de métodos. «A la combinación de múltiples métodos, tipos de datos, observadores y teorías en la misma investigación se le llama triangulación múltiple» (Salaberri, 2004: 53).

la necesidad de proporcionar formación para los profesores de español de la zona, ya que carecen de oportunidades de formación específica en didáctica de lenguas extranjeras, el instituto organiza desde 2011 un curso anual de formación de profesores de 30 horas de duración en el que se recogen los conocimientos y habilidades básicas necesarias para planificar y llevar a cabo un curso de español de nivel inicial. El objetivo es familiarizar a los asistentes con las múltiples dimensiones a tener en cuenta en el aula, así como con las posibles soluciones prácticas para fomentar unos procesos de enseñanza y aprendizaje comunicativos y efectivos. Los destinatarios son futuros profesores y futuras profesoras de Español como Lengua Extranjera con un nivel de español B2 como mínimo.

Nuestro trabajo ha consistido en diseñar y pilotar un *Practicum* como complemento y ampliación de dicho curso. El objetivo ha sido desarrollar una mayor confianza en la propia actuación en el aula, la capacidad de llevar a cabo el plan de clase y las habilidades de gestión del aula. La experiencia se ha planteado como una innovación de participación voluntaria pero limitada para aquellos profesores que hayan participado en el curso. El pilotaje de nuestro proyecto de formación inicial se ha llevado a cabo con seis profesoras argelinas y un profesor de Guinea Conakri, de edades comprendidas entre los 22 y los 29 años, y sin experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras.

3.2 NUESTRA PROPUESTA FORMATIVA

Nuestro reto formativo consiste en que los profesores sean capaces de establecer un vínculo entre la realidad del aula y el saber teórico, partiendo de la práctica, de manera que ésta sea el eje central del aprendizaje. Nos hemos propuesto seguir la línea pedagógica del Proyecto Comenius⁷, según la cual una «formación significativa» en la comunidad docente se logra dando respuesta a las siguientes preguntas (Esteve & Alsina, 2010: 8):

- ¿Qué creo?
- ¿Qué veo? ¿Qué hago?
- ¿Por qué hago lo que hago o decido hacer lo que pienso hacer?

⁷ Proyecto Comenius 2.1.: «Aprender en y a través de la práctica: Profesionalización de los futuros profesores europeos mediante el aprendizaje reflexivo», subvencionado por la Unión Europea (106150-CP-1-2002-1-NL-). Duración: tres años (2003-2005). Entidades participantes: ICE Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, IVLOS (Universidad de Utrecht), Instituto de Formación de Hamburgo (Alemania), Instituto de Formación de Trondheim (Noruega). Investigador responsable: Jacob Melief (IVLOS Universidad de Utrecht, Holanda).

Siguiendo dicha perspectiva, hemos comenzado partiendo de los conocimientos previos, de las experiencias, necesidades e inquietudes de las personas en formación (a partir de ahora PeF), para ir construyendo un nuevo conocimiento a través del análisis y la reflexión tanto de experiencias prácticas, como de las experiencias propias. Los diversos tipos de reflexión que se han intentado promover son (Farrell, 2004: 28): «la reflexión prospectiva» (*reflection-for-action*) sobre la planificación y los conocimientos didácticos antes de la práctica docente (Killon & Todnew, 1991); «la reflexión en la acción» (*reflection-in-action*) durante la práctica docente (Shön, 1983, 1990); y «la reflexión retrospectiva» (*reflection-on-action*) de la propia práctica (Hatton & Smith, 1995; Shön, 1983, 1990) cuya finalidad es «ayudar a la concienciación de la propia actuación para generar el cambio» (Pujolá, 2010: 136). Se ha procurado que las PeF diesen sus primeros pasos reflexivos mediante las tareas que se exponen en el Anejo 1, con las que se ha intentado dar respuesta a las preguntas planteadas anteriormente⁸.

3.3 DESCRIPCIÓN DE LAS HERRAMIENTAS EMPLEADAS EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO

Se presentan a continuación las acciones formativas que se han desarrollado a lo largo del *Practicum*. Incluimos en el término «herramienta» tanto los procedimientos como los instrumentos empleados con la intención de facilitar la triangulación y la intersubjetividad, así como de hacer entrar a las PeF en una dimensión autorreguladora, de gran importancia para el desarrollo de su autonomía⁹. Con el objeto de favorecer el desarrollo cooperativo se ha tenido muy en cuenta la dimensión afectiva¹⁰.

3.3.1 *La observación de clases*

La finalidad de las observaciones ha sido proporcionar a las PeF experiencias de aula que estimulen su reflexión sobre aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con su propia formación.

La observación de clases es una práctica que se utiliza tanto en la formación inicial y permanente del profesorado como en la investigación sobre contextos de aprendizaje. Consiste en registrar sistemática y objetivamente lo que sucede en el aula para poder estudiarlo e interpretarlo posteriormente (Martín-Peris, 2008: 393).

⁸ En el Anejo 1 se presenta una tabla en la que se incluyen: tareas, objetivos y labor de la tutora en el desarrollo de las tareas.

⁹ Nos hemos basado en la definición del término «herramienta» dada por Carandell *et al.* (2010).

¹⁰ Véase el Anejo 16.

Hemos desarrollado dos procedimientos: «la “autoobservación”, en la que el docente se observa a sí mismo, y la “heteroobservación”, en la cual uno de los protagonistas es observado por otros» (Esteve, 2004: 88). Para ello, se han empleado tanto instrumentos de observación introspectiva (cuestionarios, diario, informes de clase, informes orales), como instrumentos de observación «de lo exterior» (grabaciones, transcripciones, hojas de observación). Todos ellos se presentan en el Anejo 2, en unas tablas que describen el diseño de los mismos así como los objetivos planteados para su utilización.

3.3.2 *La sesión de «micro-clase»*

La puesta en práctica de la reflexión en la acción y sobre la acción ha quedado reflejada en la macro-tarea que ha supuesto la sesión de «micro-clase», que ha consistido en: planificar una sesión de clase; preparar 15 minutos para llevar a la práctica una sección de la misma; enseñar los 15 minutos que se graban en vídeo; autoevaluarse y evaluar la «micro-clase» de otra PeF; y analizar la grabación de vídeo, la autoevaluación y las evaluaciones de la otra PeF, de la tutora y de los alumnos a los que se ha impartido la «micro-clase»¹¹. En el Anejo 5 se ha incluido una copia de la hoja informativa que se entregó a las PeF sobre la sesión de «micro-clase».

3.3.3 *El Portafolio del Profesor en Acción (PPA)*

Este portafolio ha sido diseñado para facilitar a las PeF la labor de autoobservación, autoevaluación y reflexión sobre su actuación en el aula¹². Consiste en 15 descriptores de competencias necesarias para impartir una clase. A la hora de diseñarlo se han tenido muy en cuenta los 27 descriptores del Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas (PEFPI) correspondientes a la sección centrada en cómo llevar a cabo una clase de lengua moderna (Newby *et al.*, 2007: 40). Se han seleccionado aquellos que hemos considerado que las PeF deberían trabajar, según sus necesidades e intereses. Algunos han sido recogidos tal cual propone el PEFPI, y otros han sido reformulados en diferentes términos para adecuarse a nuestro contexto y a las necesidades de nuestros profesores en formación. El procedimiento de uso consiste en que, al visionar su sesión de «micro-clase», el profesor en formación selecciona evidencias o pruebas de su competencia en cada descriptor específico y justifica su elección en una pequeña reflexión escrita. Cada muestra puede ser registrada en la barra que se encuentra debajo de cada descriptor, en la que se puede detallar el momento concreto de la grabación de

¹¹ Véase en el Anejo 6 la ficha de evaluación de la «micro-clase» para los alumnos.

¹² Véase el Anejo 7.

vídeo que corresponde a cada evidencia. Además, el profesor debe completar una «hoja de reflexión» especificando el descriptor del PPA con el que está relacionada y por qué ha decidido incluirla.

3.3.4 *Las preguntas para facilitar la reflexión sobre la sesión de «micro-clase»*

Consideramos importante que las muestras para el PPA surjan de la atención sobre la propia actuación. Para potenciar el andamiaje orientador de la herramienta y facilitar la actividad de autoevaluación a las PeF, se ha diseñado un documento que hemos titulado «Preguntas para facilitar la reflexión sobre la sesión de “micro-clase”»¹³. En dicho documento se han añadido a cada descriptor varias preguntas de reflexión, a modo de pautas metacognitivas, con el objetivo de apoyar el acceso a la teoría de forma significativa: que los profesores sean capaces de identificar qué necesitan trabajar en cada descriptor concreto, así como de integrar experiencias en conocimientos dando significado a los contenidos presentes en las pequeñas selecciones de teoría que la tutora les va proporcionando¹⁴. Estas preguntas se utilizaron asimismo en las reuniones de coevaluación como punto de partida para desarrollar el discurso proléptico (recapitular, resumir, suscitar, reformular, incentivar a reflexionar, exhortar), desafiando a los profesores en formación a interpretar los significados de sus enunciados (Esteve, 2007), así como apoyar la interacción contingente, conjugando las distintas aportaciones individuales en la co-construcción de conocimiento explícito. Lo que Mercer (2004) denomina «interpensar» o «pensar juntos para aprender».

3.3.5 *El seminario de punto de partida*

Como punto de partida del *Practicum* se llevó a cabo un seminario¹⁵, en el que nos basamos en el procedimiento didáctico ESET¹⁶ (Korthagen, 2001; en Carandell *et al.*, 2010: 78), dirigido específicamente a la construcción guiada de conocimiento. La rutina de trabajo consistió en:

1. establecer un objetivo de mejora compartido;
2. elaborar un mapa conceptual conjunto con todas las ideas y definiciones relacionadas con el objetivo a conseguir;

¹³ Véase el Anejo 8.

¹⁴ Véase en el Anejo 9 el «Cuadernillo de lectura», en el que se ha incluido una lista de bibliografía comentada y unas hojas para incluir reseñas de los artículos o los libros que las PeF vayan consultando.

¹⁵ En el Anejo 10 presentamos los materiales utilizados en el seminario.

¹⁶ Las siglas ESET constituyen la abreviación gráfica de las palabras que en holandés significan: experiencia, (e)structurar, enmarcar, teorizar.

3. analizar las propias actividades de enseñanza aprendizaje relacionadas con el objetivo compartido;
4. contrastar ideas a partir del análisis de las actividades propias y las de los otros;
5. contrastar las nuevas ideas con saberes más teóricos sobre el tema que estamos trabajando;
6. modificar el mapa conceptual creado en el paso 2;
7. formular conclusiones de forma explícita a partir del contraste entre las experiencias del grupo y las explicaciones de la tutora;
8. planificar un plan de acción para el desarrollo de las prácticas docentes.

4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN CRÍTICA DE LOS DATOS OBTENIDOS

4.1 EVALUACIÓN DEL *PRACTICUM*

Al plantearse como una experiencia de participación voluntaria en la experimentación de una nueva propuesta formativa, el objetivo del *Practicum* no ha sido evaluativo *per se* sino que los propios profesores en formación pudieran visualizar su actuación en el aula, reflexionar sobre ella, concienciarse de sus progresos como docentes y, con la ayuda de la tutora y de sus compañeros, identificar áreas de mejora.

La evaluación del *Practicum* ha estado centrada en las PeF, es decir, se concibe como un proceso dinámico y «compartido» (Esteve, 2010: 153). Se ha planteado como un acto de comunicación entre las PeF por un lado y entre las PeF y la tutora por otro, en el que se ha buscado ante todo mejorar el proceso de lo que estaba siendo objeto de evaluación y, en consecuencia, el producto resultante del mismo.

Esta modalidad de evaluación, como la evaluación «centrada en el alumno», presenta tres objetivos principales (Esteve & Fernández, 2013: 120):

1. transferir paulatinamente al tutorando la capacidad de controlar por sí mismo cada una de las actividades de aprendizaje (Monereo, 1995; en *op. cit.*);
2. corresponsabilizar al tutorando de su evaluación;
3. incluir en el proceso de evaluación la perspectiva del tutorando.

Para alcanzar estos objetivos será necesario que la tutora oriente al tutorando sobre cómo reflexionar acerca de su progreso en el aprendizaje, y que ambos reflexionen conjuntamente. Por ello, además de las sesiones de retroalimentación sobre las observaciones y las reuniones del grupo de profesores¹⁷, se ha llevado a cabo una evaluación continuada de las evidencias de aprendizaje de las PeF con el objetivo de guiar a cada una con una orientación personalizada, puesto que «todo el proceso requiere una evaluación orientadora y reguladora» (Domingo, 2010: 171).

4.2 ANÁLISIS DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA REFLEXIVA DE LAS PERSONAS EN FORMACIÓN (PEF)

Para evaluar el desarrollo del aprendizaje reflexivo de las PeF a lo largo del *Practicum*, se utilizaron los siguientes instrumentos:

- el Portafolio del Profesor en Acción (PPA);

¹⁷ Véase el Anejo 11: Materiales para la reunión de seguimiento.

- el visionado de las grabaciones en vídeo de las sesiones de «micro-clase» y de las reuniones del grupo de profesores;
- la entrevista final.

Se ha tenido también en cuenta el registro de notas de la tutora sobre las respuestas dadas por los tutorandos a las preguntas que acompañaban a las primeras hojas de observación, las reflexiones que incluyeron en el apartado «Anotaciones» de sus diarios, y las transcripciones del discurso generado por las PeF en las sesiones de retroalimentación y en las reuniones.

Todo ello nos ha permitido comprobar que hemos sido capaces de promover la reflexión en la acción, la reflexión retrospectiva, la reflexión prospectiva y la reflexión introspectiva.

A continuación presentamos algunas muestras ilustrativas de los tres últimos tipos de reflexión mencionados, mediante la transcripción del discurso generado por las PeF en el desarrollo del proyecto. Para mantener el anonimato de las mismas se señala sólo el origen genérico de la procedencia de la información recogida, codificada y categorizada. Se han utilizado las letras: PPA, como abreviatura de «Portafolio del Profesor en Acción», DPA, como abreviatura de «Diario del Profesor en Acción»; RC, como abreviatura de «Reunión de Coevaluación»; EF, como abreviatura de «Entrevista Final».

<i>Tipo de reflexión</i>	<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Indicadores de logro</i>
Reflexión retrospectiva	Describir una acción formativa	<ul style="list-style-type: none"> • La PeF describe acciones formativas contextualizadas en su portafolio: «He fomentado la participación activa de los alumnos». Descripción: «Venga, inténtalo otra vez. ¿Podéis ayudar a vuestro compañero?». (PPA)
	Explicar lo sucedido	<ul style="list-style-type: none"> • Detalla las razones que le han llevado a seleccionar una muestra o acción formativa: «He orientado a los alumnos para que trabajen de forma autónoma. De esta manera les he ayudado a adoptar un papel activo en su aprendizaje». (PPA) • Justifica lo sucedido en relación con ella como PeF: «Al principio me sentí un poco estresada, porque es la primera vez que hago estas cosas, y pensaba que era algo aburrido, ¿para qué sirven estas cosas? Pero después, he aprendido mucho. Sí, mucho,

<i>Tipo de reflexión</i>	<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Indicadores de logro</i>
		a través de la observación, hablar con los compañeros, compartir [...]. He descubierto que todo esto es muy importante». (EF)
	Argumentar un punto de vista	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta argumentos a favor y en contra de su visión: «La cámara de vídeo me pone muy nerviosa, pero es importante que me observen y observarme a mí misma viendo el vídeo. Y así cambio lo que tengo que cambiar». (EF) • Incorpora otras voces: «La tutora me ayudó a detectar las posibles causas de mis problemas en cuanto a la gestión del tiempo, que tuvieron como consecuencia el no poder abarcar todas las actividades planificadas para la sesión». (DPA)
	Valorar la acción docente o formativa	<ul style="list-style-type: none"> • En relación con lo que aporta o puede aportar. «El observador ve cosas que el profesor observado no puede ver, por ejemplo, cómo doy las instrucciones, cómo organizo la clase o la pizarra. Yo no me doy cuenta de las cosas y el profesor que me está observando puede verlas, tomar notas y luego me ayuda a cambiarlas si están mal. Así que pienso que sí. Sí, la observación sirve para mucho». (EF)
Reflexión prospectiva	Plantear propuestas	<ul style="list-style-type: none"> • Las propuestas suponen cambios ante acciones docentes no satisfactorias: «Los alumnos han comentado que hablabas rápido ¿Crees que en la próxima «micro-clase» podrías intentar adecuar la velocidad del habla al nivel A1?». (RC)
Reflexión introspectiva	Expresar emociones (transformarlas)	<ul style="list-style-type: none"> • Toma conciencia de sus emociones, surgidas en el transcurso de su acción docente: «Me he puesto muy nerviosa y me he pasado toda la “micro-clase” escribiendo en la pizarra. No me salía la voz. No he gestionado bien el tiempo». (DPA) • Manifiesta cambios a partir de lo sucedido: «En la primera “micro-clase” estaba muy nerviosa y muy estresada, pero he conseguido quitarme el estrés a la hora de ser observada y de dar clase. Y también he aprendido a secuenciar mi clase». (EF)

Tabla 1. Muestras de reflexión retrospectiva, prospectiva e introspectiva¹⁸.

¹⁸ Ampliado de González, Atienza y Pujolà (en prensa); presentado por M^a Vicenta González Argüello y Encarna Atienza Cerezo en el XXVI Congreso Internacional ASELE (2015).

- *La «micro-clase»*

Mediante la macro-tarea de la «micro-clase» nos hemos atrevido a hacer que las PeF reflexionen a partir de su propia práctica en lugar de limitarnos a la observación de clases, como correspondería al *Practicum* en un curso de formación inicial. Las evidencias recogidas en las transcripciones del discurso generado por las PeF durante las reuniones de coevaluación de las sesiones de «micro-clase» demuestran la evolución de una escritura descriptiva, que no es reflexiva y no ofrece razones ni justificaciones (en las respuestas dadas en las preguntas que se adjuntaron a las hojas de observación que les dimos al principio) a una reflexión crítica (en las reuniones de coevaluación), con intentos de explicar, formular hipótesis e incluso de hacer propuestas que no se quedan en lo sucedido sino que buscan proyectarlo a otras situaciones de clase:

«Me ha gustado mucho lo que has hecho, sobre todo lo de la adivinanza, porque los alumnos han participado, han interactuado entre ellos, y tú eras sólo la mediadora y la guía, y no la protagonista [...] Has utilizado frases sencillas que se adecuan al nivel de los alumnos [...] Han participado y tú has motivado para que participen [...] En cuanto a los materiales pedagógicos, has cambiado la actividad y he notado que los alumnos prefieren adivinar, y que explicar les hace hablar. Por lo que ha resultado mejor al cambiarla» (Reflexión hecha por una de las PeF en una reunión de coevaluación).

- *El Portafolio*

En nuestra opinión, el Portafolio, que ha sustituido como sistema de evaluación a la tradicional Memoria de prácticas, ha resultado muy formativo porque ha exigido a las PeF una mayor implicación en cuanto al desarrollo de la práctica reflexiva, al partir de sus propias experiencias. Al tratarse de un portafolio pautado por las «Preguntas para facilitar la reflexión sobre la sesión de “micro-clase”», ha resultado muy útil para la formación inicial de profesores. Les ha ayudado a llevar a cabo la autoobservación, la autoevaluación y la coevaluación, ha favorecido la autocrítica y la crítica constructiva, y ha contribuido a la metacognición. Del mismo modo, hemos observado que las preguntas han servido no sólo de instrumento de autoevaluación en el visionado de los vídeos de la «micro-clase», sino también de punto de partida para el desarrollo de la interacción contingente en las reuniones de coevaluación, y de guía en el discurso compartido para favorecer el desarrollo de conocimiento explícito. Con ello se ha logrado reducir paulatinamente la intervención de la tutora en el proceso de autorregulación del aprendizaje:

«¿Qué ha sido difícil para ti? [...] Tengo una pregunta: ¿Cuándo has terminado la actividad has sentido que has hecho algo que ha resultado en un aprendizaje para ellos? ¿Y antes de entrar te has marcado algún objetivo? ¿Has pensado en algún objetivo antes de hacer la actividad? [...] ¿Has notado que hay diferentes niveles en el grupo? [...] ¿Cómo has concluido?» (Preguntas formuladas por una de las PeF en una reunión de coevaluación).

- *La entrevista final*

El objetivo general de la entrevista es conocer cómo las PeF han percibido la evolución de su competencia docente y de su capacidad reflexiva a lo largo del *Practicum*. Del mismo modo, se pretende que contribuyan desde su perspectiva a evaluar el modelo formativo utilizado. Con el fin de recoger información básicamente cualitativa, se han formulado preguntas en torno a la calidad del proyecto en cuanto al desarrollo profesional, la formación reflexiva, la valoración de las herramientas utilizadas, así como otras cuestiones abiertas.

4.3 RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

El visionado de la reunión final y el análisis de las respuestas obtenidas en las entrevistas finales, que también se grabaron en vídeo, muestran una valoración muy positiva de la experiencia formativa y del modelo de aprendizaje reflexivo utilizado. Para identificar las categorías emergentes de las respuestas dadas por las PeF se ha llevado a cabo una búsqueda activa en las grabaciones, y tras un proceso revisado cíclicamente se han llegado a definir las siguientes categorías:

1. Nivel de satisfacción de los participantes.
2. Dimensión formativa del aprendizaje realista.
3. Tutorización durante el desarrollo del proyecto.
4. Importancia del desarrollo de la competencia reflexiva como herramienta para la formación continua y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
5. Cambios en las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.
6. La observación de clases como herramienta de desarrollo profesional.
7. La «micro-clase» como herramienta de autoobservación y autoevaluación.
8. Compartir experiencias como fuente de aprendizaje.
9. Descubrimiento de teorías implícitas en la praxis.
10. Desarrollo de una mayor confianza en la actuación en el aula, la capacidad de llevar a cabo el plan de clase y las habilidades de gestión del aula.

Consideramos oportuno presentar algunas breves muestras de las valoraciones de las PeF que pueden resultar ilustrativas. Como hemos hecho anteriormente (*vid.* 4.2), para mantener el anonimato de las mismas se señala sólo el origen genérico de la procedencia de la información recogida, codificada y categorizada. Se han utilizado las letras: RF, como abreviatura de «Reflexión Final»; EF, como abreviatura de «Entrevista Final».

Seguidamente se expone cada categoría emergente identificada con una breve descripción de la misma y acompañada de una muestra de las valoraciones hechas por las PeF¹⁹.

Categoría 1. Nivel de satisfacción de los participantes

Los participantes manifiestan que la experiencia les ha resultado útil y les ha satisfecho mucho.

Texto ilustrativo de las PeF

«Felicito a la tutora y a todos mis compañeros porque realmente ha sido muy enriquecedor. También ha servido para cohesionar el grupo, para conocernos más unos a otros, aparte de la dimensión puramente de aprendizaje que también ha tenido, porque nos ha hecho también reflexionar: dónde estoy, qué quiero, cómo lo hago, cómo puedo mejorar, qué es lo que ya hago bien. Todo ello es muy interesante en pro de uno mismo, para el equipo y para lo que ofrecemos a nuestros alumnos y al centro en el que estemos trabajando». (RF)

Categoría 2. Dimensión formativa del aprendizaje realista

Han tomado conciencia de las ventajas del modelo ALACT.

¹⁹ En el Anejo 12 se presentan más muestras de las valoraciones hechas por las PeF.

Texto ilustrativo de las PeF

«Es importante que reflexionemos sobre nuestras actuaciones y el proceso de enseñanza en clase, observar cómo enseñamos, detectar los fallos y dar soluciones, lo que repercute en nuestro rendimiento en la vida profesional». (EF)

Categoría 3. Tutorización durante el desarrollo del proyecto

Han valorado positivamente la labor de la tutora a lo largo del proyecto.

Texto ilustrativo de las PeF

«Cuando comenzó el proyecto yo era muy escéptica y pensaba sinceramente que no funcionaría, pero la tutora me ha sorprendido con su perseverancia, cómo ha sabido involucrar a todos y cómo ha sabido también hacerlo de manera que nadie se sienta molesto por ser observado, ni juzgado, que era el miedo que nos daba al principio, como eso lo ha superado y lo ha solventado». (RF)

Categoría 4. Importancia del desarrollo de la competencia reflexiva como herramienta para la formación continua y el aprendizaje a lo largo de toda la vida

Han llegado a la conclusión de que la práctica reflexiva contribuye al desarrollo profesional.

Texto ilustrativo de las PeF

«Sí, es algo que quiero seguir haciendo a lo largo de mi carrera profesional. Porque es algo positivo, las cosas van cambiando, van desarrollándose y tenemos que estar al día, tenemos que utilizar los mejores métodos [...]. Es una manera de activarte. Vas viendo cosas, te reactivas y no te anquilosas. Me parece que tendríamos que continuar con esta dinámica». (EF)

Categoría 5. Cambios en las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras

Ha cambiado su visión sobre la enseñanza de idiomas.

Texto ilustrativo de las PeF

«Sí, yo antes veía la enseñanza como a mí me enseñaron en la escuela primaria y también en el instituto, pero ahora lo veo diferente, muy diferente. Lo veo mejor que antes, mejor que como nos enseñaron a nosotros. En esta nueva metodología el alumno es sobre el que nos centramos, es el centro de la enseñanza y el aprendizaje, y tiene más importancia». (EF)

Categoría 6. La observación de clases y como herramienta de desarrollo profesional

Han manifestado que este proyecto les ha servido, entre otras cosas, para perder el miedo a ser observados y han hecho una valoración positiva de la observación como herramienta formativa.

Texto ilustrativo de las PeF

«De esta experiencia he aprendido que ser observada no significa ser criticada o juzgada. Es lo contrario. Es aprender cosas nuevas, corregir mis errores [...]». (EF)

Categoría 7. La «micro-clase» como herramienta de autoobservación y autoevaluación

La macro-tarea de la «micro-clase» les ha resultado muy útil tanto para el desarrollo de su competencia reflexiva como de su competencia docente.

Texto ilustrativo de las PeF

«Me ha permitido auto-observarme, y también reflexionar y autoevaluarme, evaluar cómo enseño, cómo doy la clase, y buscar alternativas para mejorar». (EF)

Categoría 8. Compartir experiencias como fuente de aprendizaje

La interacción con la tutora y con los compañeros les ha resultado de gran utilidad.

Texto ilustrativo de las PeF

«Me ha ayudado a detectar fallos y también a buscar soluciones, pensar en cosas y tomar en consideración otras, reflexionar sobre elementos importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje [...] Me parece muy útil porque permite intercambiar ideas, intercambiar reflexiones [...], tomar en consideración qué es lo que hemos descuidado, cómo podemos mejorar en el futuro. Para mí y para los que nunca han enseñado me parece un paso primordial en el aprendizaje». (EF)

Categoría 9. Descubrimiento de teorías implícitas en la praxis

Han tomado conciencia de la importancia de indagar en la teoría a partir de la práctica.

Texto ilustrativo de las PeF

«Uno debe confiar en su capacidad de desempeñar la labor de docente, y siempre hay que estar dispuesto a investigar porque ningún profesor lo sabe todo. Hay que amar lo que haces y siempre pensar en superarse». (EF)

Categoría 10. Desarrollo de una mayor confianza en la actuación en el aula, la capacidad de llevar a cabo el plan de clase y las habilidades de gestión del aula

Han alcanzado los objetivos que se plantearon al comenzar el *Practicum*.

Texto ilustrativo de las PeF

«He ganado confianza en mí misma para dar clases, y he aprendido muchas cosas: saber planificar mi clase [...], controlar el tiempo durante la clase y también controlar mi estrés. Antes pensaba que enseñar un idioma era muy difícil, pero después de esta experiencia tengo ganas de enseñar y de transmitir a los demás mis pocos conocimientos sobre la enseñanza de idiomas». (EF)

4.4 VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Hemos comprobado que se puede desarrollar la competencia reflexiva y de trabajo colaborativo en la formación inicial de una manera significativa. Mediante la práctica reflexiva hemos sido capaces de promover en las PeF niveles de mejora comprometidos y efectivos. Por tanto hemos logrado nuestro objetivo de facilitar la puesta en práctica de una metodología de trabajo destinada a favorecer un aprendizaje autorregulado, como parte integrante de un marco de aprendizaje basado en la acción. La observación, el análisis crítico y la autoevaluación han promovido una comprensión más profunda de la docencia, y la «Teoría en mayúscula» o conceptual se ha transformado en «teoría en minúscula» o perceptual al hacerse significativa para las PeF.

Para el futuro próximo prevemos propuestas de mejora, tales como crear un *e-Portfolio* o portafolio electrónico que acompañe a las PeF y a la tutora en el proceso de adquisición de competencias, ofrecer una atención permanente *on-line* a los tutorandos y valernos de una plataforma Moodle para potenciar la reflexión compartida.

5 CONCLUSIÓN

Según los principios de la práctica reflexiva, será a partir del análisis de su propia experiencia cuando el profesor podrá desarrollarse como tal. Por lo que nuestro papel en la tutorización del período de prácticas ha sido el de facilitar el desarrollo de las competencias docentes del tutorando mediante la reflexión. Asumiendo las funciones de persona formadora, orientadora y asesora, hemos intentado ayudar a desarrollar una mirada reflexiva sobre la propia práctica en busca de espacios de mejora, y a hacerlo de manera sistemática. Para ello, nuestro papel no ha sido el de una formadora que explica y proporciona teoría, sino el de una compañera que hace preguntas y ayuda a enfocar aspectos concretos de la práctica, formulando principalmente preguntas abiertas que han hecho razonar, justificar y buscar conexiones con conocimientos ya adquiridos, activando los conocimientos previos en un andamiaje hacia nuevos descubrimientos.

Se ha fomentado la motivación y la participación activa de las PeF, al demostrarse abiertamente expectativas de que eran capaces de resolver conflictos y hacer descubrimientos por sí mismas, animándolas a ello en lugar de proporcionarles todas las respuestas de forma inmediata. Mediante esta estrategia pedagógica hemos facilitado un papel activo por su parte, fomentando así su pensamiento crítico e indagador a través de un discurso exploratorio compartido. Las evidencias expuestas demuestran que el empleo de técnicas reflexivas garantiza un cambio cualitativo de la persona en formación inicial.

6 BIBLIOGRAFÍA²⁰

- ALSINA, Àngel (2010): «La construcción autorregulada de conocimientos matemáticos durante la formación inicial de maestros». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 97-113.
- ALSINA, Àngel & ESTEVE, Olga (2010): «Algunas propuestas para evolucionar en el oficio de enseñar». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 197-209.
- ALSINA, Àngel *et al.* (2009): «El aprendizaje reflexivo en la formación del profesorado de matemáticas». En: J. D. Álvarez Teruel *et al.* (Coords.) *VII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la qualitat del procés d'ensenyança/aprenentatge universitari des de la perspectiva del canvi*. Alicante: Universidad de Alicante: 252-257.
- ARNOLD, Jane (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- ARRIBAS, Beatriz & AHMAD, María (2009): «El juego de rol de la observación», DIDACTIRED. En línea: <http://cvc.cervantes.es/AULA/didactired/anteriores/junio_09/08062009.htm> [Fecha de consulta: 10/10/2015].
- ARUMÍ, Marta & KEIM, Lucrecia (2013): «El mosaico de la autonomía». En: O. Esteve & E. Martín-Peris (Coords.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: Horsori Editorial, 15-32.
- BES, Asunción & CARRETERO, Ángela (2013): «La mediación interaccional: el discurso del aula». En: O. Esteve & E. Martín-Peris (Coords.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: Horsori Editorial, 91-102.
- CARANDELL, Zinka (2013): «La secuencia didáctica como herramienta de mediación para la autonomía». En: O. Esteve & E. Martín-Peris (Coords.), *Cuestiones de*

²⁰ Los años de cada publicación corresponden a la edición consultada, que no necesariamente coincide con la primera edición publicada.

autonomía en el aula de lenguas extranjeras. Barcelona: Horsori Editorial, 103-115.

CARANDELL, Zinka *et al.* (2010): «Herramientas para fomentar procesos de autorregulación». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 65-96.

COTS, Josep María (2004): «¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado». En: D. Lasagabaster & J. M. Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Editorial Horsori & Universitat Barcelona, 15-50.

DOMINGO, Àngels (2010): «La práctica reflexiva en el prácticum de los estudios de Magisterio de la UIC». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 171-196.

EDGE, Julian (2002): *Continuing Cooperative Development; A Discourse Framework for Individuals as Colleagues*. Michigan: The University of Michigan Press.

ESTEVE, Olga (2004): «La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente». En: D. Lasagabaster & J. M. Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Editorial Horsori & Universitat Barcelona, 79-118.

ESTEVE, Olga (2007): «El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?». En: *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. En línea: <http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/materials/practica_reflexiva/ines/discurs_indagador_mondragon.pdf> [Fecha de consulta 29.08.2015].

ESTEVE, Olga (2010): «La asignatura de Enseñanza de Lenguas en la titulación de Lingüística». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 153-169.

- ESTEVE, Olga (2015): *El docente como mediador en el aula de lenguas extranjeras*. Curso de formación de profesores. Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes. Alcalá de Henares. [Fecha de celebración: del 06/07/2015 al 07/07/2015].
- ESTEVE, Olga & ALSINA, Àngel (2010): «Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 7-18.
- ESTEVE, Olga & BORRÀS, Josep *et al.* (2002): «Los aprendices como analistas del discurso». En: J. M. Cots & L. Nussbaum (Coords.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Editorial Milenio, 121-136.
- ESTEVE, Olga & FERNÁNDEZ, Francesc (2013): «Evaluación y autonomía: caminos que convergen». En: O. Esteve & E. Martín-Peris (Coords.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: Horsori Editorial, 117-136.
- ESTEVE, Olga & MARTÍN-PERIS, Ernesto (Coords.) (2013): *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: Horsori Editorial.
- ESTEVE, Olga & MELIEF, Ko *et al.* (Coords.) (2010): *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- FARRELL, Thomas S. C. (2004): *Reflective Practice in Action. 80 Reflection Breaks for Busy Teachers*. California: Corwin Press.
- KORTHAGEN, Fred A. J. (2008): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Nueva York: Routledge.
- GIOVANNINI, Arno *et al.* (1996a): *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.
- GIOVANNINI, Arno *et al.* (1996b): *Profesor en acción 2. Áreas de trabajo*. Madrid: Edelsa.

- GIOVANNINI, Arno *et al.* (1996c): *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.
- GONZÁLEZ ARGÜELLO, M^a Vicenta & PUJOLÀ FONT, Joan-Tomas (2008): «El uso del portafolio reflexivo del profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua». En: S. Pastor Cesteros & S. Roca Marín (Coords.) *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007*, 290-298.
- HADFIELD, Jill (1992): *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva. En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/> [Fecha de consulta 29.08.2015].
- LITTLEWOOD, William (1996): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- LÓPEZ, Silvia & URBÁN, Juan Francisco (2013): *PIP Guía de uso. Cómo llevar el Portafolio Inicial de Profesores a mi centro dentro de un enfoque reflexivo*. En: F. López Murcia, *Formación de tutores de prácticas docentes en cursos de formación inicial*. Curso de formación de profesores. Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes. Alcalá de Henares. [Fecha de celebración: del 11/11/2014 al 05/12/2014].
- LÓPEZ MURCIA, Fernando & AHMED, María *et al.* (2011): *Cómo poner en marcha un proyecto de observación de clases*. Curso de formación de profesores. Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes. Alcalá de Henares. [Fecha de celebración: del 5/9/2011 al 2/10/2011].
- MÁRQUEZ, Conxita & BONIL, Josep (2010): «Una propuesta de aplicación de la práctica reflexiva en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Experimentales». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 115-129.

- MARTÍN-PERIS, Ernesto (2000): *La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta*, Centro Virtual Cervantes. En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/martin_peris.htm> [Fecha de consulta 18.08.2015].
- MARTÍN-PERIS, Ernesto (Coord.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- MARTÍN-PERIS, Ernesto & ESTEVE, Olga (2013): «Autonomía y uso de la lengua». En: O. Esteve & E. Martín-Peris (Coords.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: Horsori Editorial, 33-55.
- MATEI, Gabriela S. & BERNAUS, Mercedes *et al.* (2007): *First steps in teacher training: a practical guide ("The TrainEd Kit")*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- MELIEF, Ko *et al.* (2010): «Aprender de la práctica». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 19-37.
- MERCER, Neil (2001): *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- NEWBY, David & ALLAN, Rebecca *et al.* (2007): *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- NUNAN, David (1998): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PALACIOS MARTÍNEZ, Ignacio Miguel (Dir.) (2007): *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Madrid: En CLAVE-ELE / CLE Internacional.
- PERRENOUD, Philippe (2013): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PUJOLÀ, Joan-Tomas (2010): «Los “primeros pasos” reflexivos en la formación inicial de maestros de inglés: una asignatura de didáctica antes de las prácticas». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 131-152.

- PUJOLÀ, Joan-Tomas (2013): «Autonomía y uso de tecnologías». En: O. Esteve & E. Martín-Peris (Coords.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: Horsori Editorial, 67-85.
- RICHARDS, Jack C. & LOCKHART, Charles (2002): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- SALABERRI RAMIRO, M^a Sagrario (2004): «Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación». En: D. Lasagabaster & J. M. Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Editorial Horsori & Universitat Barcelona, 51-77.
- SALABERRI RAMIRO, M^a Sagrario (2002): «El discurso de los docentes en el aula como mediador en la reflexión sobre la lengua». En: J. M. Cots & L. Nussbaum (Coords.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Editorial Milenio, 71-85.
- SALMON, Gilly (2004): *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: Editorial UOC.
- SURRIBAS, Eva & VILASECA, Lúdia (2013): «Autonomía y motivación». En: O. Esteve & E. Martín-Peris (Coords.), *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: Horsori Editorial, 57-66.
- TIGCHELAAR, Anke *et al.* (2010): «Elementos de una posible estructura del aprendizaje realista en la formación inicial y permanente del profesorado». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 39-63.
- VAN LIER, Leo (2002): «La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas». En: J. M. Cots & L. Nussbaum (Coords.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Editorial Milenio. pp. 33-53.

WAJNRYB, Ruth (2012): *Classroom Observation Tasks. A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

WILLIAMS, Marion & BURDEN, Robert L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

WOODWARD, Tessa (2002): *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press.

ANEJO 1: TAREAS PLANTEADAS EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO

<i>Tareas</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Labor de la tutora</i>
<p>Cuestionarios y entrevistas.</p> <p><i>¿Qué creo?</i></p>	<p>Identificar las creencias de las profesoras en formación (PeF) sobre qué es enseñar y aprender; conocer las situaciones de enseñanza-aprendizaje vividas por las PeF; crear y potenciar entre las PeF el sentimiento de pertenencia a un grupo con intereses afines.</p>	<p>Entregar cuestionarios sobre sus creencias acerca de la observación de clases; entrevistar individualmente a las PeF; organizar la reunión de punto de partida con el grupo; entregarles el Portafolio del Profesor en Acción (PPA) y el diario; crear una agenda de observaciones consensuada con las PeF.</p>
<p>Observación de 6 horas de clases impartidas por la tutora a diferentes cursos del nivel inicial.</p> <p><i>¿Qué veo?</i></p>	<p>Ayudar a las PeF a ser capaces de observar y analizar con detenimiento el proceso de enseñanza-aprendizaje y a desarrollar la capacidad de planificar y preparar la observación, así como de interpretar los datos obtenidos en la misma y de reflexionar sobre éstos participando activamente en la sesión de retroalimentación; crear vínculos con el conocimiento teórico.</p>	<p>Facilitar a las PeF el plan de clase, plantillas de observación de clases y preguntas para la reflexión en una breve reunión previa a la observación; organizar reuniones de retroalimentación un día después de la observación; introducir contenidos teóricos seleccionando artículos sobre metodología de enseñanza de lenguas extranjeras y entregándolos a las PeF según las inquietudes formativas que vayan demostrando a raíz de las observaciones.</p>
<p>Autoobservación.</p> <p><i>¿Qué hago?</i></p> <p>Sesión de «micro-clase» (15 minutos).</p>	<p>Favorecer el análisis sistematizado de actuaciones de aula y la construcción significativa de un conocimiento didáctico propio mediante la experimentación y la reflexión (individual y colectiva) sobre la práctica.</p>	<p>Organizar una reunión previa a las sesiones de «micro-clase» para orientar sobre cómo prepararlas (contenidos que pueden tratar, búsqueda de actividades en manuales, en los materiales complementarios de los que dispone el centro o en la web); facilitar a los alumnos las mini-fichas de evaluación; grabar en video las sesiones, evaluarlas y entregar las evaluaciones a las PeF.</p>
<p>Análisis crítico de la sesión de «micro-clase», autoevaluación y segunda sesión de</p>	<p>Favorecer el desarrollo de la capacidad de análisis crítico y de construcción del propio conocimiento didáctico a través de: la reflexión individual y colectiva sobre la</p>	<p>Llevar a cabo una reunión de retroalimentación sobre la sesión de «micro-clase» con cada PeF, previa a la autoevaluación de la grabación en vídeo; comentar con las PeF las</p>

<i>Tareas</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Labor de la tutora</i>
«micro-clase». <i>¿Por qué hago lo que hago o decido hacer lo que pienso hacer?</i>	experimentación; el análisis en colaboración de los resultados de la reflexión y las alternativas de actuación; y el contraste (individual y grupal) con las aportaciones de la teoría. Planificar nuevos métodos de acción que mejoren los anteriores, aplicarlos y observar y evaluar sus resultados.	preguntas orientadas a la reflexión y a autoevaluar aspectos concretos de la sesión de «micro-clase»; proporcionar pequeñas secciones de teoría pertinentes para el aspecto concreto del aula que quiera mejorarse y ayudar a contrastar el saber teórico con la experiencia que se está adquiriendo; organizar una reunión para la reflexión, la evaluación compartida y la planificación del nuevo plan de acción.
Reflexión final	Dar a las PeF la oportunidad de reflexionar (de manera individual y colectiva) sobre el periodo de prácticas y concienciarse de las propias creencias a partir del contraste entre las ideas iniciales, la experiencia adquirida y las aportaciones teóricas; establecer un nuevo objeto de reflexión.	Organizar una reunión final para que las PeF pongan en común los logros que han alcanzado en la experiencia formativa y establezcan nuevos objetivos para la formación continua; evaluar los portafolios y los diarios; orientar para la formación continua.

ANEJO 2: INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN UTILIZADOS EN EL PROYECTO²¹

<i>Instrumentos de observación introspectiva</i>		
Instrumento	Diseño	Objetivo
Cuestionario y entrevista de punto de partida ²²	Se incluyeron preguntas destinadas a extraer información sobre: la formación previa de las PeF; su experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras y como aprendientes de lenguas extranjeras; su valoración de la utilidad de la observación de clases en la formación de profesores; sus expectativas con respecto al proyecto; sus creencias sobre cómo se enseña y se aprende una lengua extranjera y sobre el papel del profesor.	Poder contrastar las creencias y expectativas recogidas al principio del proyecto con las reflexiones finales y ver hasta qué punto se había producido un cambio cualitativo en las creencias y se habían conseguido los objetivos marcados al principio.
Diario del Profesor en Acción (DPA) ²³	Consta de: una guía uso; plantillas de «Informe de clase»; «Anotaciones», un espacio para la reflexión sobre el desarrollo del curso, incidencias concretas de la sesión de clase o dudas e ideas que las PeF quisieran compartir con la tutora o con sus compañeros.	Orientar a las PeF en la autorreflexión y en la investigación cooperativa.
Informes de clase ²⁴	Son fichas que constan de los siguientes apartados: <ul style="list-style-type: none"> • Sesión; • Fecha; • Objetivo; • Contenidos • Actividades (secuenciación); • Hecho; • Deberes; • Comentarios / Ideas para la próxima clase. 	Facilitar la planificación de la clase, la posterior recogida de datos sobre lo que se ha hecho en la sesión y la anotación de ideas para la próxima clase.
<i>Thinking-aloud protocols</i> (protocolos o informes orales)	Una técnica que utilizamos tanto en las reuniones previas a las observaciones como en las sesiones de retroalimentación fue la de «pensar en voz alta», por ejemplo, a la hora de preparar una determinada actividad o en la posterior reflexión sobre la puesta en práctica de la misma.	Ayudar a las PeF a generar procesos de reflexión que les permitan verbalizar su «discurso interior».

²¹ Para realizar esta clasificación nos hemos basado en el artículo «La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente» (Olga Esteve, 2004). A la hora de clasificarlos nos hemos basado en la distinción hecha por Wallance (1998; en Esteve, 2004: 88).

²² Véase el Anejo 3.

²³ En el Anejo 4 hemos incluido una copia del mismo, así como la guía de uso que se elaboró con el objetivo de que los profesores en formación pudieran sacar el máximo provecho de dicho instrumento y tener conocimiento de la base teórica que justifica su utilidad.

²⁴ En el Anejo 4 se ha incluido una ficha de «Informe de clase» y una guía de uso, en la que se detallan instrucciones para rellenar la ficha así como orientaciones para hacerlo de forma rápida y efectiva.

<i>Instrumentos de observación «de lo exterior»</i>		
Instrumento	Procedimiento	Objetivo
Grabaciones	Se han grabado tanto las sesiones de «micro-clase» como las reuniones de retroalimentación con la tutora y las reuniones del grupo de PeF.	Que las PeF sean capaces de autoobservarse, llevar a cabo un análisis crítico de su actuación en el aula, autoevaluarse y realizar actividades de coevaluación; que las PeF sean capaces de determinar en qué estadio se encuentran en el desarrollo de sus competencias profesionales; y que la tutora pueda recoger evidencias del desarrollo de la competencia reflexiva en las PeF (muestras de reflexión prospectiva, reflexión en la acción y reflexión retrospectiva).
Transcripciones	Al visualizar las grabaciones, las PeF han reproducido por escrito ejemplos del discurso generado en el aula. Asimismo, la tutora ha reproducido el discurso generado por las PeF en las sesiones de retroalimentación y en las reuniones de grupo.	Que las PeF y la tutora puedan analizar de manera concisa aspectos concretos del desarrollo de las clases, la finalidad de los mismos y su utilidad; que la tutora sea capaz de analizar la reflexión retrospectiva de las PeF: cómo detallan las razones que les han llevado a una determinada acción docente o cómo justifican lo sucedido en la observación o en la sesión de «micro-clase».
Hojas de observación	Se han utilizado diferentes tipos de parrillas de observación a lo largo del proyecto, teniendo en cuenta los intereses y las necesidades de formación de las PeF. Algunas han sido extraídas de otras fuentes ²⁵ y otras se han elaborado <i>ad hoc</i> .	Facilitar a los profesores el trabajo de recogida de datos y el análisis de estos.

²⁵ Al comienzo de las observaciones, con la intención de favorecer una reflexión prospectiva más pautada, se han utilizado unas fichas de observación que fueron elaboradas por el equipo docente del Instituto Cervantes de Estambul, para proyectos de observación colaborativa que se desarrollaron entre 2004 y 2007. Se trata de diez fichas, focalizadas en diferentes aspectos de la práctica docente, a las que se adjuntaron preguntas dirigidas a orientar la reflexión posterior a la observación y previa a la reunión de retroalimentación (Anejo 13).

ANEJO 3: CUESTIONARIO Y ENTREVISTA DE PUNTO DE PARTIDA

CUESTIONARIO DE PUNTO DE PARTIDA²⁶

1. Edad: _____

2. Lengua materna: _____

3. Titulación: _____

4. ¿Asistes o has asistido a cursos, seminarios o congresos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras? ¿Cuántas horas de formación has realizado?

5. ¿Asistes o has asistido a cursos, seminarios o congresos sobre Metodología de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (MELE)? ¿Cuántas horas de formación has realizado?

6. ¿Tienes experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras?

¿Qué lengua o lenguas has enseñado?

7. ¿Y en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE)?

²⁶ Adaptado de Lasagabaster & Sierra (2004).

8. ¿Cómo definirías la observación de clases? ¿En qué consiste?

9. ¿Has participado en algún curso, seminario, jornada o congreso sobre «la observación en el aula de L2»?

10. ¿Te gustaría asistir a algún curso, seminario, jornada o congreso sobre «la observación en el aula de L2»?

11. ¿Has leído algún libro o artículo sobre «la observación en el aula de L2»?

12. Valora de 1 a 4 la utilidad de los siguientes aspectos para la mejora de tu docencia. Rodea con un círculo la opción elegida (1 = nada importante; 2 = poco importante; 3 = bastante importante; 4 = muy importante).

Psicología educativa	1	2	3	4
Teoría educativa	1	2	3	4
Mejora del nivel de competencia en la L2	1	2	3	4
Experiencia docente	1	2	3	4
Observación en el aula	1	2	3	4
Metodología de la L2	1	2	3	4
Evaluación	1	2	3	4
Lingüística	1	2	3	4
Fonética y fonología	1	2	3	4
Utilización de textos literarios	1	2	3	4

13. Considero que la observación en el aula puede ser un instrumento eficaz para la mejora de mi docencia:

Totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>
En desacuerdo	<input type="checkbox"/>
De acuerdo	<input type="checkbox"/>
No lo sé	<input type="checkbox"/>
Totalmente en desacuerdo	<input type="checkbox"/>

14. ¿Estarías dispuesto/a a participar activamente en un grupo de trabajo sobre la observación en el aula?

Sí _____ No _____

¿Por qué?

15. ¿Te prestarías a ser observado/a en clase?

16. ¿Te gustaría hacer el papel de observador en la clase de un colega?

Sí _____ No _____

¿Por qué?

17. ¿Por quién preferirías ser observado/a (elige sólo una opción)?

Un inspector _____

Un estudiante en prácticas _____

Un investigador _____

Un formador del profesorado _____

Un colega _____

Tus alumnos _____

18. ¿Prefieres observar a un hablante nativo de español?
Sí _____ No _____ Me da igual _____
¿Por qué?

19. ¿Preferirías ser observado por un hablante nativo de español?
Sí _____ No _____ Me da igual _____
¿Por qué?

20. Si no te importa ser observado, ¿cómo prefieres que se lleve a cabo dicha observación?

Grabación en vídeo	<input type="checkbox"/>
Grabación del audio	<input type="checkbox"/>
Notas tomadas por el observador	<input type="checkbox"/>
Me da igual	<input type="checkbox"/>

¿Por qué?

21. En tu opinión, la observación implica, ¿más ventajas o más desventajas para tu práctica docente?

Más ventajas _____

Más desventajas _____

Enumera por favor las ventajas más importantes:

Enumera por favor las desventajas más importantes:

ENTREVISTA

1. ¿Por qué has decidido participar en este proyecto de formación de profesores?
2. ¿Qué esperas de él?
3. ¿Qué es para ti enseñar?
4. ¿Cómo se aprende y/o se enseña?
5. ¿Cómo se enseña una lengua extranjera?
6. ¿Cuál crees que es el papel del profesor?
7. ¿Qué debe saber un profesor?
8. ¿Qué cualidades hacen a un profesor competente?
9. ¿Cuál crees que es el papel del estudiante?
10. ¿Qué aspectos favorecen el aprendizaje dentro del aula de idiomas?
11. ¿Cuáles son las cualidades que debe tener un profesor de lenguas extranjeras?

(Cita al menos 5).

DIARIO DEL PROFESOR EN ACCIÓN



Instituto Cervantes

Orán

Profesor/a:

IDEAS PRÁCTICAS PARA UTILIZAR ESTE DIARIO

Este diario del profesor se presenta como una herramienta que pretende ser práctica y fructífera sin suponer una excesiva carga de trabajo. Para ello, seguidamente exponemos ideas que podrán ayudarte a utilizarlo de forma efectiva.

El diario es un instrumento de recogida periódica de información que resulta de gran utilidad para la reflexión sobre el proceso de *enseñanza-aprendizaje* y para detectar las posibles dificultades u obstáculos que puedan tener lugar en dicho proceso y poder corregirlas, tomar decisiones y reconducir el curso. No obstante, este diario no se presenta únicamente como una herramienta para facilitar la propia observación y la autorreflexión sino como un instrumento de investigación cooperativa de utilidad en el dialogo con otros profesionales. Escribir un diario puede resultar también beneficioso si uno o más compañeros comparten sus diarios y se reúnen de forma regular para hablar sobre ellos (Brock, Yu & Wong, 1992; en Richards & Lockhart, 2002: 16). En nuestro caso, puede resultar además de gran utilidad como instrumento de recopilación de datos e ideas que luego podremos compartir con nuestra tutora en las sesiones de tutorización.

Estructura del diario

Este diario consta de 15 páginas además de esta guía, compuestas por: plantillas de «**Informe de clase**» que pretenden facilitar la planificación de las clases, la posterior recogida de datos sobre lo que se ha hecho en la sesión diaria y la anotación de ideas para la próxima clase; y el apartado de «**Anotaciones**» que acompaña a cada informe de clase, un espacio para la reflexión sobre el desarrollo del curso, sobre incidencias concretas de la sesión de clase o sobre dudas e ideas que queremos compartir con nuestros compañeros o con nuestra tutora.

Instrucciones para rellenar la plantilla «Informe de clase»:

Se recomienda dedicar unos 5 ó 10 minutos antes y después de clase a rellenar la plantilla. A continuación se exponen brevemente algunas orientaciones que te ayudarán a hacerlo de forma rápida y efectiva.

- **Sesión:** aquí escribiremos el número correspondiente a la sesión de clase en la que nos encontramos (1, 3, 15, etc.)
- **Fecha:** la fecha del día en el que se imparte la sesión.
- **Objetivo:** en este apartado escribimos brevemente nuestro objetivo para la sesión de clase. Por ejemplo, en una sesión del nivel B1.1 en la que estamos trabajando con la unidad 1 del Aula Internacional 3 (Volver a empezar) el objetivo del día podría ser: *Los alumnos serán capaces de escribir una carta de presentación para solicitar un puesto de trabajo que incluya el saludo, el remitente, el destinatario, la fecha, el motivo de la carta y la despedida, de manera bien estructurada y cohesionada.*

Los objetivos deben estar redactados de forma clara e inequívoca. Deben especificar:

- **la audiencia (el quién):** *Los alumnos [...];*
- **el desempeño o comportamiento (el qué),** lo que se espera que pueda realizar el alumno: *[...] serán capaces de escribir una carta de presentación para solicitar un puesto de trabajo [...];*

- **unas condiciones o exigencias (el cómo)** en las que se llevará a cabo el desempeño: [...] *que incluya el saludo, el remitente, el destinatario, la fecha, el motivo de la carta y la despedida* [...];
 - **un grado (el cuánto)**, que determina el nivel de desempeño aceptable y permite evaluarlo: [...] *de manera bien estructurada y cohesionada*.
- **Contenidos:** en este apartado podemos incluir brevemente los principales contenidos que trataremos en la lección, esto es, mencionar algunos de los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos, culturales o interculturales. No se trata de especificarlos todos sino de escribir algo breve y claro que nos sirva para situarnos al ojear el diario o cuando revisemos la plantilla en una sesión de retroalimentación. Por ejemplo, en la sesión del curso B1.1 mencionada anteriormente, podemos incluir:
 - algún contenido funcional como «Relatar experiencias pasadas»
 - o un contenido gramatical como «Perífrasis para expresar la duración de una acción».
 - **Actividades (secuenciación):** aquí incluiremos de forma esquemática las actividades que vamos a llevar a cabo para que los alumnos alcancen el objetivo que nos hemos planteado para la sesión de clase. No se trata de copiar con detalle nuestro plan de clase, sino de hacer una breve lista en la que se mencionen, por ejemplo, el rompehielos y la secuencia de actividades. Una frase por línea sería suficiente.
 - **Hecho:** este apartado nos servirá para marcar dónde nos hemos quedado al acabar la sesión. Marcaremos con un \surd lo que hemos hecho y escribiremos «no» junto a lo que ha quedado por hacer. También podemos incluir etiquetas que a la hora de comentar con nuestros compañeros o con nuestra tutora nos servirán para recordar si una actividad resultó motivadora (\uparrow), desmotivadora (\downarrow), demasiado larga (L), no quedó clara (¿?), habría que modificarla o eliminarla del programa (\emptyset), etc.
 - **Deberes:** aquí escribiremos las tareas que los alumnos llevarán a cabo de manera individual en casa.
 - **Comentarios / Ideas para la próxima clase:** en este apartado podemos escribir notas que nos resulten de utilidad a la hora de sentarnos a preparar la próxima clase, por ejemplo, algún material que queremos buscar o algún contenido específico que nos gustaría incluir.

Ideas para el apartado de «ANOTACIONES»

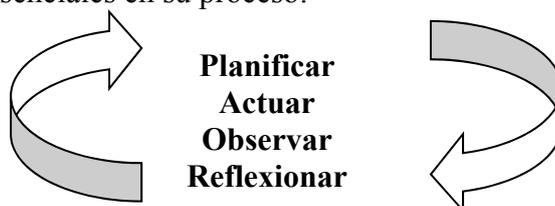
En este apartado puedes anotar tus reflexiones después de la clase sobre algún aspecto de la misma o sobre un problema que se te ha planteado para examinarlo más tarde con más detalle con tus compañeros o con tu tutora.

El objetivo es favorecer la investigación en acción en el aula, promovida por los profesores. La investigación en acción se enmarca dentro de un enfoque reflexivo: «un enfoque en el que profesores expertos y noveles recogen datos acerca de su labor,

examinan sus actitudes, creencias, presuposiciones y práctica docente, y utilizan la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre la enseñanza» (Richards & Lockhart, 2002: 11).

La investigación en acción es un método cualitativo que se basa en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, para descubrir aspectos que pueden ser mejorados. Se trata de un tipo de investigación cooperativa, es decir, que entre todos recogemos datos, exploramos, reflexionamos y nos planteamos cuestiones acerca de nuestras clases que sean susceptibles de ser mejoradas para intervenir e intentar mejorarlas.

Los diferentes movimientos nacidos dentro de la investigación en acción señalan las siguientes fases como esenciales en su proceso:



Estos cuatro ciclos consisten en identificar los problemas que se generan en el aula y reflexionar sobre ellos, no sólo de forma individual sino también con nuestros compañeros o con nuestra tutora. De esta manera, entre todos podremos establecer nuevos planes de actuación y seleccionar o elaborar nuevos materiales para luego observar si funcionan. Una vez obtenidos los resultados, estos pueden *triangularse*, esto es, pueden cruzarse los diferentes puntos de vista. Se trata de una investigación cooperativa. Es lo que se denomina «construcción de la intersubjetividad». Este es nuestro objetivo, y para ello colaboramos con otros: para construir un conocimiento nuevo de forma conjunta.

Por lo tanto, la herramienta fundamental de este tipo de investigación es la propia observación, la reflexión y el dialogo con otros profesionales. Pero en el momento de realizar la recogida de datos necesitamos instrumentos que nos ayuden a recoger la información, como las plantillas que utilizamos en la observación de clases o como este diario del profesor. Puede resultar útil dedicar cinco o diez minutos después de una clase a escribir un poco de manera regular. A continuación reproducimos una propuesta de preguntas que pueden ayudarte a reflexionar, han sido extraídas y adaptadas de Richard & Lockhart (1998):

Preguntas sobre lo que sucedió durante la clase

Preguntas sobre tu propia enseñanza

1. ¿Qué es lo que querías enseñar?
2. ¿Pudiste lograr tus objetivos?
3. ¿Qué materiales utilizaste? ¿Fueron útiles?
4. ¿Qué técnicas utilizaste?
5. ¿Qué agrupamientos de alumnos utilizaste?
6. ¿Fue una clase centrada en el profesor?
7. ¿Qué tipo de interacción profesor-alumno tuvo lugar?
8. ¿Ocurrió algo extraño o inusual?

9. ¿Tuviste algún problema durante la clase?
10. ¿Hiciste algo distinto de la normal?
11. ¿Qué tipo de decisiones tomaste?
12. ¿Te saliste de tu plan de clase? Si fue así, ¿por qué? ¿Fueron los cambios para mejor o para peor?
13. ¿Cuál fue el aspecto más logrado de la clase?
14. ¿Qué partes de la clase fueron mejor?
15. ¿Qué partes de la clase fueron peor?
16. ¿Enseñarías la clase de forma distinta si tuvieras que darla otra vez?
17. ¿Ha reflejado la clase tu filosofía docente?
18. ¿Has descubierto algo nuevo en relación con tu labor docente?
19. ¿Qué cambios crees que tendrías que llevar a cabo en tu labor docente?

Preguntas sobre los alumnos

1. ¿Estaban hoy todos los alumnos?
2. ¿Han participado activamente en clase?
3. ¿Cómo has respondido a sus distintas necesidades?
4. ¿Ha sido la clase muy difícil para tus alumnos?
5. ¿Crees que han aprendido realmente los alumnos en la clase?
6. ¿Qué les ha gustado más de la clase?
7. ¿Ha habido algo a lo que no han reaccionado bien?

Preguntas para ti como profesor de lengua extranjera

1. ¿De dónde proceden mis ideas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras?
2. ¿En qué etapa estoy en mi desarrollo profesional?
3. ¿Estoy perfeccionándome como profesor?
4. ¿Cuáles son mis cualidades como profesor de lengua extranjera?
5. ¿Cuáles son mis limitaciones en este momento?
6. ¿Hay contradicciones en mi manera de enseñar?
7. ¿Cómo puedo mejorar mi manera de enseñar?
8. ¿Cómo puedo ayudar a mis alumnos?
9. ¿Qué satisfacciones me produce enseñar lengua extranjera?

INFORME DE CLASE

CURSO:

FECHA:

PROFESOR:

SESIÓN:

Objetivo:		
Contenidos²⁷:		
Actividades (secuenciación)	Hecho	Etiquetas²⁸
1		
2		
3		
4		
5		
...		
...		
...		
...		
Deberes:		

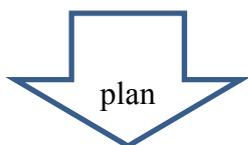
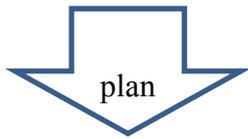
- | | |
|---|---------|
| 1. ¿Has logrado tus objetivos? | Sí / No |
| 2. ¿Son eficaces los materiales? | Sí / No |
| 3. ¿Has tenido problemas durante la clase? | Sí / No |
| 4. ¿Los alumnos han participado activamente en clase? | Sí / No |
| 5. ¿No han reaccionado bien ante algo en particular? | Sí / No |

Comentarios / Ideas para la próxima clase:

²⁷ Funcionales, gramaticales, léxicos, culturales, interculturales.

²⁸ Motivadora: ↑. Desmotivadora: ↓. La eliminaría: Ø. No queda claro: ¿?. Demasiado larga: L.

ANOTACIONES



ANEJO 5: LA SESIÓN DE «MICRO-CLASE»

Ha llegado la hora de entrar en acción. Vas a llevar a la práctica una sección de una secuencia didáctica en una «micro-clase» de unos 15 minutos.

La técnica de la «micro-clase» se ha inspirado en la de «micro-enseñanza», «una tarea muy válida en la formación de formadores y formadoras ya que permite la conexión inmediata entre teoría y práctica, fomenta la reflexión y ayuda a desarrollar la confianza» (Pujolà, 2010: 142). La micro-enseñanza es definida por Wallance (1991: 87; en Salaberri, 2004: 60) como «un contexto de formación en el que se ha reducido y simplificado de alguna manera el campo de actuación de un profesor». Consiste en asignar a los alumnos distintos papeles, «lo que les permite tener experiencias vivenciales como profesores, como alumnos o como observadores» (*op. cit.*) sobre las que posteriormente se lleva a cabo una reflexión compartida con los demás compañeros y el profesor con el fin de incorporar mejoras.

En su artículo «Los “primeros pasos” reflexivos en la formación inicial de maestros de inglés: una asignatura de didáctica antes de las prácticas», Joan-Tomàs Pujolà (2010) describe los pasos típicos para el desarrollo de la micro-enseñanza que llevan a cabo los alumnos de la Universidad de Barcelona que cursan la mencionada asignatura. Estos son: planificar una unidad didáctica; preparar 10 minutos para llevar a la práctica una sección de las sesiones de la unidad didáctica, con sus compañeros como alumnos; «enseñar» los 10 minutos que se graban en vídeo; autoevaluarse y evaluar al compañero; y analizar la grabación de vídeo, la autoevaluación y las evaluaciones de los compañeros.

La «micro-clase» va a consistir en una réplica de la rutina expuesta arriba. No obstante, al encontrarnos en el Instituto Cervantes de Orán, en lugar de llevarse a cabo un *role play*, la sesión de clase se impartirá a alumnos reales, con la tutora y tu pareja del grupo de profesores en formación como observadores.

Deberás elaborar tu plan de clase con anterioridad y completar una hoja de «Informe de clase» en tu diario con la secuenciación de las actividades que vas a llevar a cabo. De este modo, la tutora podrá darte retroalimentación antes de la sesión de clase.

La «micro-clase» se grabará en vídeo con el objetivo de que después puedas auto-observarte y analizar tu actuación en el aula. La tutora y tu compañera o compañero

también analizarán el vídeo para obtener más datos, poder ayudarte en el análisis y llevar a cabo una reflexión compartida. La grabación servirá asimismo de documento para incluir en tu portafolio.

Al terminar la sesión de «micro-clase» deberías dedicar unos minutos a la autoevaluación, respondiendo a las preguntas de la parte inferior del «Informe de clase» o ayudándote de las que aparecen en la guía de uso del Diario del Profesor en Acción (DPA) para el apartado de «Anotaciones».

Asimismo, al acabar la sesión de «micro-clase» recibirás la evaluación que han hecho la tutora y tu compañera o compañero en formación en sendas hojas de «Informe de clase», en las que habrán copiado con antelación la secuencia de actividades que te disponías a presentar. Por su parte, los alumnos también rellenarán unas mini-fichas anónimas de evaluación en las que se les preguntará por los aspectos más destacables de la actuación del profesor en formación y por aquellos susceptibles de mejora.

¡Ánimo, y a clase!

ANEJO 6: FICHA DE EVALUACIÓN DE LA «MICRO-CLASE» PARA LOS ALUMNOS

«MICRO-CLASE» DE _____

1. ¿Te ha resultado interesante?

2. ¿Has comprendido bien las instrucciones?

3. ¿Hay algo que no has comprendido? ¿Qué?

4. ¿Te ha gustado la dinámica de trabajo que ha propuesto?

5. ¿Te ha resultado útil la dinámica de trabajo propuesta? ¿Por qué?

6. ¿Puedes escribir algo de lo que has aprendido?

PORTAFOLIO DEL PROFESOR EN ACCIÓN



Instituto Cervantes

Orán

Profesor/a:

A. USO DE LA PROGRAMACIÓN

1. COMENZAR

Sé comenzar transmitiendo motivación.



2. GESTIONAR EL TIEMPO

Sé temporalizar las actividades de modo que la sesión se desarrolle en el tiempo que he programado.



3. CONCLUIR

Sé finalizar mi clase concentrando la atención en lo previsto y lo programado



B. CONTENIDOS

4. ADAPTAR AL NIVEL DE LOS ALUMNOS

Sé presentar los contenidos lingüísticos de forma apropiada para los alumnos.

--	--	--	--

5. TENER EN CUENTA LOS CONOCIMIENTOS Y LAS EXPERIENCIAS PREVIAS DE LOS ALUMNOS

Soy capaz de vincular lo que enseño con lo que ya saben los alumnos y con sus experiencias previas de aprendizaje de idiomas.

--	--	--	--

6. VINCULAR LENGUA Y CULTURA

Soy capaz de vincular la lengua que enseño con la cultura de aquellos que la hablan.

--	--	--	--

C. INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS

7. FOMENTAR LA AFECTIVIDAD

Sé cómo reaccionar y apoyar las participaciones, iniciativas y contribuciones de los alumnos.

--	--	--	--

8. MOTIVAR

Sé motivar la participación de los alumnos siempre que sea posible.

--	--	--	--

9. AYUDAR A LOS ALUMNOS A DESARROLLAR SU AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

Soy capaz de dar explicaciones sobre estrategias de aprendizaje.

--	--	--	--

D. DINÁMICAS Y GESTIÓN DE LA CLASE

10. SER FLEXIBLE

Soy capaz de asumir diferentes roles dependiendo de las necesidades de los alumnos y según lo requiera la actividad (como fuente de conocimiento, mediador, supervisor, etc.).



11. DINAMIZAR

Sé crear, gestionar y rentabilizar las ocasiones para trabajar de manera individual, en parejas, en grupos o toda la clase.



12. UTILIZAR RECURSOS PEDAGÓGICOS

Sé crear y utilizar con eficacia recursos pedagógicos (posters, tarjetas, tablas, etc.).



E. LA LENGUA DE LA CLASE

13. PRODUCIR UN DISCURSO COMPRENSIBLE

Soy capaz de dar la clase en español de manera que mi discurso resulte comprensible a los alumnos.

--	--	--	--

14. SUPERAR PROBLEMAS DE COMPENSIÓN

Sé recurrir a diferentes estrategias cuando los alumnos no entienden una palabra en español.

--	--	--	--

15. RELACIONAR EL ESPAÑOL CON OTRAS LENGUAS

Sé motivar a los alumnos para que relacionen el español con otras lenguas que hablen o hayan aprendido, e indicarles dónde y cuándo hacer esto para que les sirva de ayuda.

--	--	--	--

HOJA DE REFLEXIÓN²⁹

Nº de descriptor:

Minuto:

Evidencia seleccionada:

La he seleccionado porque...

²⁹ Hemos tomado como modelo el Portafolio Inicial del Profesor (López & Urbán, 2013).

ANEJO 8: PREGUNTAS PARA FACILITAR LA REFLEXIÓN SOBRE LA SESIÓN DE «MICRO-CLASE»

REFLEXIÓN SOBRE LA SESIÓN DE «MICRO-CLASE»³⁰

A. USO DE LA PROGRAMACIÓN

1. COMENZAR

Sé comenzar transmitiendo motivación

- ¿Has saludado a los alumnos y has dedicado tiempo a conseguir que el grupo se sienta afectivamente seguro?
- ¿Has realizado un rompehielos?
- ¿Has repasado contenidos trabajados en la clase anterior?
- ¿Has presentado los nuevos contenidos de la sesión y los has relacionado con los anteriores?
- ¿Has demostrado interés y entusiasmo por lo que estabas enseñando?

2. GESTIONAR DEL TIEMPO

Sé temporalizar las actividades de modo que la sesión se desarrolle en el tiempo que he programado

- ¿Te ha dado tiempo de hacer todas las actividades que habías programado?
- ¿El tiempo que has dedicado a cada actividad ha sido adecuado?
- ¿Te has adaptado al ritmo de trabajo de los alumnos teniendo en cuenta que poseen diferentes periodos de atención y capacidad de concentración?
- ¿Te saliste de tu plan de clase? Si fue así, ¿por qué? ¿Fueron los cambios para mejor o para peor?

3. CONCLUIR

Sé finalizar mi clase concentrando la atención en lo previsto y lo programado

- ¿Al finalizar tu sesión de «micro-clase» has sabido concentrar la atención de los alumnos en la siguiente actividad programada en el plan de clase de forma natural y lógica?

³⁰ Para formular las preguntas nos hemos basado en Richards & Lockhart (2002) y en Esteve (2007).

B. CONTENIDOS

4. ADAPTAR AL NIVEL DE LOS ALUMNOS

Sé presentar los contenidos lingüísticos de forma apropiada para los alumnos

- ¿Has sabido adaptar tu discurso al nivel de los alumnos?
- ¿Crees que tus explicaciones les han resultado comprensibles?
- ¿Has comprobado que los alumnos han entendido tus explicaciones?
- ¿Has sido paciente esperando la respuesta de los alumnos, esperando a que reflexionen?

5. TENER EN CUENTA LOS CONOCIMIENTOS Y LAS EXPERIENCIAS PREVIAS DE LOS ALUMNOS

Soy capaz de vincular lo que enseño con lo que ya saben los alumnos y con sus experiencias previas de aprendizaje de idiomas

- ¿Has establecido relaciones explícitas entre los nuevos contenidos de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos?
- ¿Has invitado a los alumnos a solucionar los conflictos lingüísticos que han surgido en las actividades de aprendizaje a partir de la activación de su conocimiento previo, así como de estrategias de inferencia y deducción?

6. VINCULAR LENGUA Y CULTURA

Soy capaz de vincular la lengua que enseño con la cultura de aquellos que la hablan

- ¿Has hecho referencia a los contextos culturales o las situaciones sociopragmáticas en las que aparecen los contenidos lingüísticos que has enseñado?
- ¿Has ayudado a los alumnos a identificar similitudes y diferencias entre su cultura y la cultura de los países en los que se habla español?

C. INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS

7. FOMENTAR LA AFECTIVIDAD

Sé cómo reaccionar y apoyar las participaciones, iniciativas y contribuciones de los alumnos

- ¿Has actuado «con tacto» para contribuir a crear un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza y la aceptación mutuas?
- ¿Has contribuido a potenciar un clima de confianza que ayude a disminuir el nivel de ansiedad y favorezca la interacción y la participación de todos los alumnos?
- ¿Has posibilitado la participación de todos los alumnos en las distintas tareas, incluso si su nivel de competencia o sus conocimientos te parecían más escasos o poco adecuados?

8. MOTIVAR

Sé motivar la participación de los alumnos siempre que sea posible

- ¿Has fomentado la participación activa, la creatividad y la espontaneidad por parte de los alumnos?
- ¿Has demostrado interés por las aportaciones de los alumnos?
- ¿Has planteado desafíos y retos para potenciar el interés de los alumnos en el aprendizaje?
- ¿Has procurado crear lazos con el «mundo real» vinculando lo que enseñabas a la realidad de los alumnos?

9. AYUDAR A LOS ALUMNOS A DESARROLLAR SU AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

Soy capaz de dar explicaciones sobre estrategias de aprendizaje

- ¿Has ayudado a los alumnos a adoptar un papel activo en su aprendizaje?
- ¿Has contribuido a que los alumnos buscaran agrupaciones lógicas a las ideas inconexas que iban apareciendo, siempre a partir de sus criterios?
- ¿Los has orientado para que trabajen de forma independiente?

D. DINÁMICAS Y GESTIÓN DE LA CLASE

10. SER FLEXIBLE

Soy capaz de asumir diferentes roles dependiendo de las necesidades de los alumnos y según lo requiera la actividad (como fuente de conocimiento, mediador, supervisor, etc.)

- ¿Cómo has respondido a las distintas necesidades de los alumnos?
- ¿Ha sido la clase muy difícil para los alumnos?
- ¿Crees que han aprendido realmente los alumnos en la clase?
- ¿Qué les ha gustado más de la clase?
- ¿Ha habido algo a lo que no han reaccionado bien?

11. DINAMIZAR

Sé crear, gestionar y rentabilizar las ocasiones para trabajar de manera individual, en parejas, en grupos o toda la clase

- ¿Han participado los alumnos activamente en clase?
- ¿Qué agrupamientos de alumnos utilizaste?
- ¿Qué tipo de interacción profesor-alumno tuvo lugar?
- ¿Qué tipo de interacción tuvo lugar entre los alumnos?

12. UTILIZAR RECURSOS PEDAGÓGICOS

Sé crear y utilizar con eficacia recursos pedagógicos (posters, tarjetas, tablas, etc.)

- ¿Qué recursos pedagógicos has utilizado?
- ¿Te han resultado útiles?

E. LA LENGUA DE LA CLASE**13. PRODUCIR UN DISCURSO COMPRENSIBLE**

Soy capaz de dar la clase en español de manera que mi discurso resulte comprensible a los alumnos

- ¿Has utilizado sólo el español en clase?
- Si has utilizado otra lengua, ¿está justificado?
- ¿Has utilizado un tono de voz adecuado?
- ¿Has hablado a una velocidad adecuada al nivel, modificándola cuando es necesario y adaptándote a la situación?

14. SUPERAR PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN

Sé recurrir a diferentes estrategias cuando los alumnos no entienden una palabra en español

- ¿Te has asegurado de que los estudiantes han comprendido?
- ¿Has utilizado gestos, sinónimos u otros recursos para facilitar la comprensión?

15. RELACIONAR EL ESPAÑOL CON OTRAS LENGUAS

Sé motivar a los alumnos para que relacionen el español con otras lenguas que hablen o hayan aprendido, e indicarles dónde y cuándo hacer esto para que les sirva de ayuda

- ¿Has ayudado a los alumnos a comparar el español con su lengua materna o con otras lenguas y a establecer conexiones para facilitar la comprensión de los contenidos léxicos o gramaticales?

ESTEVE, Olga (2004): «La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente». En: D. Lasagabaster & J. M. Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Editorial Horsori & Universitat Barcelona, 79-118.

Este artículo defiende el papel fundamental de la reflexión sobre la acción docente en las prácticas formativas y propone partir de las experiencias personales y no del saber teórico. La autora defiende que la observación de las clases constituye el mejor medio para impulsar los procesos reflexivos del docente (aprendizaje reflexivo). Proporciona una descripción de los distintos instrumentos para la observación introspectiva y la observación de lo «exterior». Propone el Portafolio como instrumento clave para la formación del profesorado.

EDGE, Julian (2002): *Continuing Cooperative Development; A Discourse Framework for Individuals as Colleagues*. Michigan: The University of Michigan Press.

El autor parte del enfoque reflexivo y propone el desarrollo del individuo como parte de un grupo. Un libro basado en su propia experiencia y en la de sus compañeros que ofrece las claves para poder ayudar mejor a nuestros compañeros y a nosotros mismos en nuestro desarrollo profesional a través del desarrollo cooperativo.

GIOVANNINI, Arno *et al.* (1996a): *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.

GIOVANNINI, Arno *et al.* (1996b): *Profesor en acción 2. Áreas de trabajo*. Madrid: Edelsa.

GIOVANNINI, Arno *et al.* (1996c): *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.

En estos tres libros encontrarás información práctica sobre la actuación del docente en el aula y las habilidades de gestión del aula, atendiendo a aspectos como: la gestión del tiempo; la puesta en marcha de dinámicas; el uso de materiales y recursos didácticos; la

comunicación entre los estudiantes y entre el profesor y los estudiantes (instrucciones, explicaciones, corrección de errores, etc.).

HADFIELD, Jill (1992): *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.

En este libro encontrarás ideas útiles sobre como dinamizar tus clases: rompehielos, actividades para formar parejas y grupos; actividades de grupo; juegos; técnicas para dar *feedback* a los estudiantes, para trabajar la dimensión afectiva; actividades para la autoevaluación; actividades para acabar el curso potenciando los sentimientos positivos.

NUNAN, David (1998): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Este libro va dirigido a profesores de lenguas extranjeras (en activo o inmersos en programas de formación) que deseen desarrollar sus propias tareas o que quieran adaptar tareas ya elaboradas.

PUJOLÀ, Joan-Tomas (2010): «Los “primeros pasos” reflexivos en la formación inicial de maestros de inglés: una asignatura de didáctica antes de las prácticas». En: O. Esteve & K. Melief *et al.* (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro: 131-152.

Este artículo describe los pasos típicos para el desarrollo de la micro-enseñanza que llevan a cabo los alumnos de la Universidad de Barcelona que cursan la mencionada asignatura. Puede resultarnos de utilidad para estructurar la «micro-clase».

RICHARDS, Jack C. & LOCKHART, Charles (2002): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Este libro puede ayudarte a reflexionar sobre aspectos que pueden ser observados en la clase de idiomas. Aporta algunos cuestionarios y fichas sobre aspectos concretos que pueden resultarte útiles a lo largo de las prácticas, por ejemplo, triangular los datos.

SALABERRI RAMIRO, M^a Sagrario (2004): «Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación». En: D. Lasagabaster & J. M. Sierra (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Editorial Horsori & Universitat Barcelona, 51-77.

Este artículo hace un estudio bastante profundo sobre los conceptos de triangulación e intersubjetividad y su lectura, es altamente recomendable.

WAJNRYB, Ruth (2012): *Classroom Observation Tasks. A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

El libro de Wajnryb ofrece una gran variedad de fichas que se adecuan a diferentes objetivos de observación. Resulta muy instructivo, porque esas fichas pueden servirnos de base para elaborar nuestras propias fichas, adaptándolas a nuestros contextos o necesidades.

WILLIAMS, Marion & BURDEN, Robert L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Este importante libro reúne parte de los avances y de las ideas más recientes en el campo de la psicología educativa y analiza varios temas que pueden contribuir a que los profesores de idiomas adquieran una comprensión más profunda de la disciplina de la psicología educativa.

WOODWARD, Tessa (2002): *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press.

De este libro puedes extraer ideas prácticas y muy accesibles para preparar tu «micro-clase». Refleja la realidad cotidiana de la clase de idiomas y ofrece esquemas de trabajo que pueden resultarte de gran utilidad.

LA OBSERVACIÓN DE CLASES COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO PROFESIONAL

Título del artículo / libro

Me ha resultado útil porque...



PRÁCTICAS DOCENTES EN EL IC DE ORÁN

PUNTO DE PARTIDA

Bingo

ENCUENTRA A UN PROFESOR QUE...

... haya enseñado otra una lengua extranjera	... haya enseñado alguna otra materia aparte de lenguas	... ha observado a otro profesor recientemente	... puede enseñarnos un rompehielos divertido
... sabe hablar como mínimo cuatro lenguas	... le encanta ser profesor	... sabe tocar un instrumento musical	... puede recomendarnos una canción para las clases
... puede recomendarnos una actividad para el primer día de clase	... no ha estudiado otras lenguas extranjeras	... le gusta contar chistes en clase	... conoce un juego para hacer en clase
... le gusta contar historias en clase	... puede contar como se celebra una boda en dos culturas diferentes	... piensa que enseñar español es difícil	... tiene una buena estrategia para recordar palabras nuevas
... es un poco profesor/actor	... le gusta utilizar actividades de <i>role play</i> en clase	... nos puede enseñar una rima en español	... puede enseñarnos una actividad que conlleva movimiento
¿? ¿? ¿?			

Más preguntas:

.....

¿QUÉ ENTENDEMOS POR OBSERVACIÓN?



1. ¿Entendemos todos lo mismo?
2. Definición:
3. ¿Qué entendemos por «auto-observación»?
4. ¿Y por «observación entre iguales»?

LOS SABERES DE LA OBSERVACIÓN

Completa los espacios en blanco con el término correspondiente a cada definición³¹:

- «Saber ser observado»
- «Saber escuchar»
- «Saber observar»
- «Saber observarse»
- «Saber hablar sobre lo observado»

LAS DESTREZAS DE LA OBSERVACIÓN

«Saber _____» es saber aceptar otras visiones y sugerencias y saber integrarlas en la acción docente. Poder tomar decisiones a partir de las propuestas del observador.

«Saber _____» implica destacar los aspectos positivos, saber hacer sugerencias, saber colaborar con el observado, utilizar el lenguaje apropiado. No juzgar, no valorar, saber integrar las sugerencias en la acción docente. Poder tomar decisiones a partir de las propuestas del observador.

«Saber _____» es controlar prejuicios, creencias y asunciones erróneas. Saber tomar la distancia necesaria. Saber distinguir lo fundamental de lo accesorio, lo particular de lo general. Saber analizar los datos de la observación.

«Saber _____» es mantener una actitud colaborativa con el observador en la sesión de pre-observación. No forzar una clase por el hecho de ser observado; confiar en el observador, verlo como un compañero con el que llevas a cabo un proyecto en común.

«Saber _____» es saber reflexionar sobre la propia actuación docente.

³¹ Véase Arribas B. y Ahmed, M. (2009).

EL ENFOQUE REFLEXIVO

Un enfoque en el que profesores expertos y noveles recogen datos acerca de su labor, examinan sus actitudes, creencias, presuposiciones y práctica docente, y utilizan la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre la enseñanza.

(Richards & Lockhart, 2002)

CARACTERÍSTICAS

Olga Esteve (2004) afirma que un proceso de formación dirigido a fomentar una práctica reflexiva crítica tiene cuatro características básicas:

1. explorar la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, **a través de la observación** y posterior interpretación;
2. con la ayuda de **técnicas concretas** y apropiadas para cada situación;
3. **en las mismas aulas** donde tiene lugar el proceso de enseñanza;
4. **por parte de los mismos docentes**, de tal manera que lo que suceda en cada sesión y en cada grupo de clase pueda utilizarlo el/la profesor/a para reflexionar y profundizar en la comprensión de su tarea, una reflexión que deberá conducir a una mejora de la práctica docente.

Por otra parte, toda reflexión deberá conducir a una mejora de la práctica docente; es decir, el proceso de reflexión tiene que tener como fin último un **cambio** efectivo en nuestras clases.

Por este motivo, si se desea un proceso que desemboque en un cambio cualitativo este proceso debe de partir de la persona misma y no del saber teórico.

DESARROLLO COOPERATIVO³²

Julian Edge (2002) ha trabajado en un enfoque de desarrollo profesional denominado «Desarrollo cooperativo». Dice:

Necesito a alguien con quien trabajar, pero no necesito a alguien que quiera cambiarme o que me moldee de la manera que crean que yo debería ser. Necesito a alguien que me ayude a verme con claridad. Para hacer esto posible, necesitamos una forma distinta de trabajar juntos para que el desarrollo de cada persona quede en sus propias manos. Este tipo de interacción implica nuevas reglas para hablar, para escuchar y para responder que permitan cooperar de una manera disciplinada. Esta mezcla de desarrollo de la conciencia y de cooperación disciplinada es lo que llamo «Desarrollo cooperativo».

Aunque, como se ve, el desarrollo profesional es personal y está centrado en la toma de conciencia de nuestra propia actuación, en la autoobservación y en la práctica reflexiva, Julian Edge cree que necesitamos además encontrar vías de trabajo con compañeros que nos ayuden a ser mejores profesores. Esta es la paradoja, hablamos de autodesarrollo, pero no podemos hacerlo de manera aislada, nuestro autodesarrollo necesita de otros puntos de vista: colegas y estudiantes.

Cooperando con otros podemos entender mejor nuestras propias experiencias y opiniones. También podemos enriquecerlas entendiendo las experiencias de otras personas: «gracias a la cooperación tenemos la oportunidad de escapar de la simple y egocéntrica subjetividad, sin tener que ir a la caza de la inexistente objetividad. Es lo que se denomina construcción de la **intersubjetividad**». Y este es nuestro objetivo y para eso colaboramos con otros: para construir un conocimiento nuevo de forma conjunta.

Edge subraya que existen dos tipos de conocimiento: podemos aprender de lo que dicen los libros o charlas de expertos, y podemos aprender de la experiencia. El primer tipo es principalmente un proceso cognitivo que produce comprensión intelectual (es el

³² Fuente: López Murcia (2011).

conocimiento que tenemos cuando sabemos cómo funciona una bombilla). El segundo implica un proceso más emocional y proporciona comprensión experimental (es el tipo de conocimiento por el que sabemos cómo hablar a un alumno que tiene algún tipo de problema, o cómo te sientes cuando un niño te llama papá).

Uno de los problemas de los cursos de formación de profesores reside precisamente en la incompatibilidad de estos dos conocimientos, el intelectual y el experimental. Por ese motivo Edge propone una tercera manera de aprender: «aprendemos hablando, trabajando poniendo nuestros pensamientos en palabras para que otra persona pueda entenderlos».

Por esta razón propone que en el desarrollo cooperativo cambiemos las reglas de las interacciones. En el DC habrá una persona que hable y, de esta manera, desarrolle su pensamiento; y otra que escuche y entienda. La función del **Hablante** sería la de desarrollar su pensamiento, sus ideas; la del **Entendiente**, la de ayudar al Hablante a desarrollarlas.

El desarrollo cooperativo está basado en tres principios: **respeto**, **empatía** y **sinceridad**, dado que parece ser que «la mayor barrera para el mutuo entendimiento es nuestra tendencia natural a juzgar, evaluar o aprobar o desaprobar las razones del otro».



PRÁCTICAS DOCENTES EN EL IC DE ORÁN

REUNIÓN

SER OBSERVADO ME HACE SENTIR³³ ...

¿Cómo ha sido tu experiencia como profesor observado? ¿Qué ocurrió?

La persona que me observó era...
Antes de la clase me sentí...
Antes de la clase el observador...
Durante la clase me sentí...
Durante la clase el observador...
Después de la clase me sentí...
Después de la clase el observador...
Lo que he aprendido de esta experiencia...
Lo que espero del observador es...
Comparte tus experiencias con un compañero.

³³ Traducción del original en inglés: ficha preparada por Areti-Maria Sougari (TrainEd NTE); en Matei & Bernaus *et al.* (2007).

METÁFORAS DEL OBSERVADOR³⁴

<p>«Cuando tengo que observar a un profesor, soy un/a porque.....</p>

- Reflexiona sobre tu metáfora y discútelo con otros profesores.
- Algunos participantes que asistieron a un taller de formación de profesores sugirieron las siguientes metáforas:
 - Cuando tengo que observar a un profesor, soy un/a...
 - Mariposa
 - Libro de recortes
 - Espía
 - Amigo
- Comenta con otro profesor por qué crees que el profesor usó estas metáforas.

³⁴ Actividad adaptada de Matei & Bernaus *et al.* (2007).

RETROALIMENTACIÓN

1. ¿Qué creemos que es una sesión de retroalimentación?
2. ¿Por qué creemos que es necesario planificarla?
3. ¿En qué diferentes aspectos se pueden centrar estas sesiones?
4. ¿Qué aspectos es importante planificar?
5. ¿Cuánto tiempo debería durar una sesión?

RETROALIMENTACIÓN³⁵

Lee la siguiente lista de consejos. ¿Crees que son válidos para la retroalimentación en las sesiones de co-evaluación de las «micro-clases»? ¿Añadirías otros?

- *Intentad que el ambiente sea lo más distendido posible. No se trata de una actividad de evaluación, sino de una oportunidad de aprender a través de la observación y de la reflexión que se genere entre vosotros.*
- *Dejad que el compañero observado sea el que comience hablando y terminad con algo que deje buen sabor de boca, así tendremos más ganas de seguir.*
- *Empezad la sesión de retroalimentación formulando algunas preguntas al profesor observado sobre la sesión impartida para que él pueda sentirse cómodo y centrar el tema de conversación. Por ejemplo: ¿Cómo te has sentido en clase? Los objetivos que te habías marcado al principio de la clase, ¿crees que se han cumplido?*
- *El observador debe cuidar el cómo se habla (el tono, los gestos, el vocabulario escogido), la forma en que se hacen llegar al compañero observado los comentarios sobre la sesión. Es importante que no se sienta agredido, ni molesto, ni incómodo.*
- *El observador debe decirle al observado una cosa que pueda mejorar de sus clases y otra que haga bien.*

³⁵ Fuente: López Murcia (2011).

ANEJO 12: VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS PEf

CATEGORÍA 1. NIVEL DE SATISFACCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Los participantes manifiestan que la experiencia les ha resultado útil y les ha satisfecho mucho.

Textos ilustrativos de las PeF

«Al principio me sentí un poco estresada, porque es la primera vez que hago estas cosas, y pensaba que era algo aburrido, ¿para qué sirven estas cosas? Pero después, he aprendido mucho. Sí, mucho, a través de la observación, hablar con los compañeros, compartir [...] He descubierto que todo esto es muy importante». (EF)

«Este *Practicum* me ha servido para complementar el curso de formación que hice y sobre todo cuando he dado clase para mí ha sido una experiencia única que me ha aportado mucho conocimiento. He aprendido mucho: cómo se deben hacer las cosas; cómo se debe preparar la clase, cómo actuar en clase y qué papel hay que hacer». (EF)

CATEGORÍA 2. DIMENSIÓN FORMATIVA DEL APRENDIZAJE REALISTA

Han tomado conciencia de las ventajas del modelo ALACT.

Textos ilustrativos de las PeF

«Me he dado cuenta de que la enseñanza no es algo fácil, sino una gran responsabilidad. Participar en este *Practicum* me ha ayudado a reflexionar y a ser consciente de mi evolución en el proceso de mi desarrollo profesional». (EF)

«Normalmente en los cursos llegas y te sueltan lo que sea, pero aquí es: nos ponemos manos a la obra y luego reflexionamos, hacemos una puesta en común y volvemos. Y yo creo que sí, es importante la parte afectiva». (RF)

CATEGORÍA 3. TUTORIZACIÓN DURANTE EL DESARROLLO DEL PROYECTO

Han valorado positivamente la labor de la tutora a lo largo del proyecto.

Texto ilustrativo de las PeF

«Yo quería agradecer a la tutora todo lo que ha hecho, que lo ha hecho muy bien, y ha tenido la voluntad y ha sido muy amable, incluso cuando teníamos que haber hecho las cosas a tiempo. Muy bien por la parte del trato hacia nosotros, pero aparte lo ha hecho de una manera muy profesional y ha sabido adaptarse a la realidad de este centro de manera que ha funcionado muy bien». (RF)

CATEGORÍA 4. IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA REFLEXIVA COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA

Han llegado a la conclusión de que la práctica reflexiva contribuye al desarrollo profesional.

Textos ilustrativos de las PeF

«Yo opino que esto debería continuar, porque ya que hemos perdido el miedo a observar y a ser observados, nos has dejado muchas herramientas con las que se podría continuar a lo largo de nuestro futuro profesional». (RF)

«Hay que amar lo que haces y siempre pensar en progresar». (EF)

CATEGORÍA 5. CAMBIOS EN LAS CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Ha cambiado su visión sobre la enseñanza de idiomas.

Textos ilustrativos de las PeF

«Ahora lo veo como algo divertido, que hago con mucho placer, que enseñar no es venir a clase, como una profesora estricta, dar la clase y salir. No. Es importante hacerlo de manera divertida». (EF)

«Ha cambiado mucho, porque resulta que la enseñanza de idiomas es más comunicativa y abarca también varias destrezas [...], hay que tener en cuenta la secuenciación de las actividades [...] y también cómo el profesor actúa en relación con el alumno, como el alumno debe ser más activo y el profesor debe actuar como facilitador y dejar que los alumnos participen más. Para el futuro, [...] voy a planificar bien mis clases con objetivos, contenidos y actividades para que mi enseñanza sea más eficaz, más comunicativa y para conseguir los objetivos finales». (EF)

«He aprendido la enseñanza no depende sólo de los libros, he aprendido como es muy importante la buena comunicación entre la profe y los estudiantes, y que el estudiante se sienta cómodo cuando se trata de hablar y aceptar cometer errores [...] porque para aprender una lengua extranjera hay que utilizarla y practicar, hablar y escuchar. Y hay que hacer esas cosas en clase, no solamente los estudios gramaticales escritos. Hay que utilizar la lengua para practicarla». (EF)

«He notado que hay que tener en cuenta la interculturalidad porque es algo muy importante en la enseñanza de idiomas. Hay que motivar a los alumnos porque con la motivación obtendremos un buen rendimiento. Tengo ser pedagoga, facilitadora, mediadora y saber escuchar y respetar las opiniones de los alumnos». (EF)

«He tomado conciencia de que la afectividad, las dinámicas y la interacción son los aspectos más importantes a tener en cuenta en la enseñanza-aprendizaje, así como responder a las necesidades de los alumnos». (EF)

CATEGORÍA 6. LA OBSERVACIÓN DE CLASES Y COMO HERRAMIENTA DE DESARROLLO PROFESIONAL

Han manifestado que este proyecto les ha servido, entre otras cosas, para perder el miedo a ser observados y han hecho una valoración positiva de la observación como herramienta formativa.

Textos ilustrativos de las PeF

«De esta experiencia he aprendido que ser observada no significa ser criticada o juzgada. Es lo contrario. Es aprender cosas nuevas, corregir mis errores [...]». (EF)

«La primera vez estaba muy nerviosa, estresada por, no sé, lo que van a decir los que van a observar, los observadores, qué van a decirme. Pero luego, cada vez más relajada, y ahora ya, normal. Ya me da igual, que me observen, la cámara, si son dos o tres [...] Ya es normal». (EF)

«Es importante o que me observen o me observo a mí misma, viendo el video. Y así cambio lo que tengo que cambiar». (EF)

«Al observar o ser observada aprendemos muchas cosas y tomamos en consideración elementos importantes que antes descuidábamos como, por ejemplo, cómo utilizar la pizarra, como organizarla, el discurso del profesor, etc.». (EF)

CATEGORÍA 7. LA «MICRO-CLASE» COMO HERRAMIENTA DE AUTOOBSERVACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

La macro-tarea de la «micro-clase» les ha resultado muy útil tanto para el desarrollo de su competencia reflexiva como de su competencia docente.

Textos ilustrativos de las PeF

«La considero útil, tanto para el observado como para el observador. A los dos les permite autoevaluarse y reflexionar sobre sus actuaciones en clase. Les ofrece la oportunidad de acercarse a los elementos básicos en la enseñanza de idiomas». (EF)

«Hemos aprendido muchas cosas. Antes no sabía cómo empezar una clase, como dar una clase, como comportarme con los alumnos [...] pero ahora sí, mejor». (EF)

«Cuando he visto el vídeo en mi casa me he dado cuenta de que había cometido errores de los que no me había dado cuenta durante la clase». (EF)

«Es el primer paso al mundo de la enseñanza, es una experiencia para los que nunca han enseñado, les permite adquirir competencias». (EF)

CATEGORÍA 8. COMPARTIR EXPERIENCIAS COMO FUENTE DE APRENDIZAJE

La interacción con la tutora y con los compañeros les ha resultado de gran utilidad.

Texto ilustrativo de las PeF

«Te das cuenta de los diferentes enfoques desde los que se puede trabajar. Siempre tienes fallos, entonces es bueno que alguien te vaya diciendo dónde sigues teniendo ese fallo hasta que acabas corrigiendo. Si no lo dejas, te piensas que lo haces bien». (EF)

«Me han resultado muy útiles los comentarios de mis compañeras para saber mis errores, para aprender a gestionar el tiempo, y para saber mis puntos fuertes y débiles. Y también me ha gustado ser una profesora observada por mis colegas para aprender más cosas con ellos». (EF)

CATEGORÍA 9. DESCUBRIMIENTO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS EN LA PRAXIS

Han tomado conciencia de la importancia de indagar en la teoría a partir de la práctica.

Texto ilustrativo de las PeF

«Pienso que es importante no limitarme sólo al manual o al programa, sino intentar hacer un esfuerzo más [...] de reflexionar y pensar cómo puedo hacer que los alumnos se sientan cómodos en clase, cuál es la mejor manera para hacerlos comprender [...], y encontrar una buena metodología para enseñar mejor». (EF)

CATEGORÍA 10. DESARROLLO DE UNA MAYOR CONFIANZA EN LA ACTUACIÓN EN EL AULA, LA CAPACIDAD DE LLEVAR A CABO EL PLAN DE CLASE Y LAS HABILIDADES DE GESTIÓN DEL AULA

Han alcanzado los objetivos que se plantearon al comenzar el *Practicum*.

Textos ilustrativos de las PeF

«Este *Practicum* me ha servido a sentirme tranquilo, mejor, seguro en clase, a dinamizar la clase, a crear grupos: poner a los alumnos en grupos de dos o tres como convenga a la actividad». (EF)

«Antes no me veía dando clase, pero ahora sí. Y amo a los alumnos y mi profesión».
(EF)

«En la primera “micro-clase” estaba muy nerviosa y muy estresada. Pero he conseguido quitarme el estrés a la hora de ser observada y de dar clase. Y también he aprendido a secuenciar mi clase». (EF)

«He sido capaz de crear motivación en clase, mediante preguntas sobre el estado de ánimo. He intentado invitar a todos los alumnos a participar». (EF)

ANEJO 13: FICHAS DE OBSERVACIÓN DEL IC DE ESTAMBUL³⁶

EL PLAN DE CLASE

Nivel:

Fecha:

Profesor:

Nº de alumnos:

Actividad	Objetivo	Contenidos	Destrezas	Dinámica de grupos	Duración	Materiales

³⁶ Las fichas de observación recogidas en este anejo fueron elaboradas por el equipo docente del Instituto Cervantes de Estambul, para proyectos de observación colaborativa que se desarrollaron entre 2004 y 2007.

OBSERVACIÓN DE CLASES**(Ficha de observación holística)**

Profesor observador: _____

Profesor observado: _____

Nivel: _____

Tipo de curso: normal / intensivo

OBSERVADOR

OBSERVADO

Observaciones: Características del grupo: contenidos que se van a trabajar...	
Presentación de contenidos:	
Secuenciación de actividades:	
Implicación de los estudiantes:	
Discurso del profesor y dinámica de clase:	
Corrección de errores:	
Uso de la pizarra y medios audiovisuales:	
Estrategias de aprendizaje:	
Conclusiones:	

OBSERVACIÓN DE CLASES

(Análisis de actividades)

Profesor observador: _____ Profesor observado: _____

Nivel: _____ Tipo: (normal / intensivo) Número de estudiantes: _____

Tiempo de clase observado: _____

1. Objetivo de la actividad analizada:

2. Input de la actividad (textos escritos u orales, láminas, dibujos, vídeos, juegos, etc.):

3. Etapas de la actividad:

a) Presentación:

¿Las explicaciones del profesor para realizar la tarea son claras para los estudiantes o ha puesto ejemplos para llevar a cabo la tarea con éxito?

¿Podría haberse mejorado? ¿cómo?

b) Desarrollo:

Tipos de agrupamiento	Papel del profesor	Papel de los estudiantes
. Individual	. Activo	. Activos
. En parejas	. Pasivo	. Pasivos
. En grupos de 3 o más	. Colaborador	. Participativos
. Otros	. Participativo	. Colaboradores

c) Cierre de la actividad:

-¿Cómo indica el profesor que la actividad ha finalizado?

Reflexiona (discute tus reflexiones con tu tutor y compañeros, y escribe debajo tus conclusiones):

-¿Crees que se han conseguido los objetivos de la actividad?

-¿La selección de contenidos y objetivos se adecua al nivel y necesidades de los estudiantes y /o al programa del curso?

-¿Han realizado los estudiantes la actividad con motivación?

-El tiempo dado para realizar la actividad, ¿ha sido adecuado?

-¿Qué destrezas se han trabajado? Si se ha trabajado más de una, ¿se han integrado de manera coherente?

-¿Puedes hacer alguna sugerencia para mejorar la actividad observada?

OBSERVACIÓN DE CLASES

(Corrección del error)

Profesor observador: _____ Profesor observado: _____ Nivel: _____ Tipo: (normal / intensivo) Número de estudiantes: _____ Tiempo de clase observado: _____
--

Anota cinco errores cometidos por los alumnos durante la observación y completa la plantilla

Tipo de error: -fonético -morfosintáctico -léxico -de comunicación	¿Se relaciona con los contenidos presentados o practicados?	¿Corrigió el profesor el error?	¿Cómo corrigió el error? -(1) él mismo -(2) dio oportunidades para la autocorrección -(3) dio oportunidades para que otros estudiantes corrigieran	¿En qué momento se realizó la corrección?

Reflexiona (discute tus reflexiones con tu tutor y compañeros, y escribe debajo tus conclusiones):

- ¿Puedes hacer un listado sobre la manera en la que un profesor puede corregir las producciones de los estudiantes?

- ¿Crees que hay errores que no se deben corregir? ¿Cuáles y por qué?

Profesor observador: _____ Profesor observado: _____

Nivel: _____ Tipo: (normal / intensivo) Número de estudiantes: _____

Tiempo de clase observado: _____

1. El profesor utilizó un tono de voz adecuado: ni alto ni bajo, natural y claro.

Sí No

2. Es fácil escuchar al profesor. Provoca el interés de los estudiantes.

Sí No

3. La velocidad es adecuada al nivel, modificándola cuando es necesario, adaptándose a la situación

Sí No

4. El profesor se asegura de que los estudiantes le han comprendido.

Sí No

5. Para facilitar y favorecer la comprensión, el profesor utiliza gestos.

Sí No

6. El profesor mostró interés y entusiasmo por lo que estaba enseñando.

Sí No

7. El profesor mostró interés por lo que los estudiantes decían.

Sí No

8. El profesor es paciente esperando la respuesta de los estudiantes, esperando que reflexionen.

Sí No

9. El profesor siempre utiliza el español en clase. Si utiliza otra lengua, ¿está justificado?

Sí No

OBSERVACIÓN DE CLASES

(El comienzo de la clase)

Profesor observador: _____ Profesor observado: _____
Nivel: _____ Tipo: (normal / intensivo) Número de estudiantes: _____
Tiempo de clase observado: _____

Señala si el profesor lleva a cabo algunas de estas acciones al comenzar la clase y anota, en su caso, cómo lo hace.

1. Saluda al grupo y dedica tiempo a conseguir que el grupo se sienta afectivamente seguro.
2. Repasa contenidos trabajados en la clase anterior.
3. Presenta los nuevos contenidos de la sesión
4. Relaciona la lección con la o las anteriores
5. Hace un listado de las actividades que se van a realizar:
6. Otros:

OBSERVACIÓN DE CLASES

(Interacción)

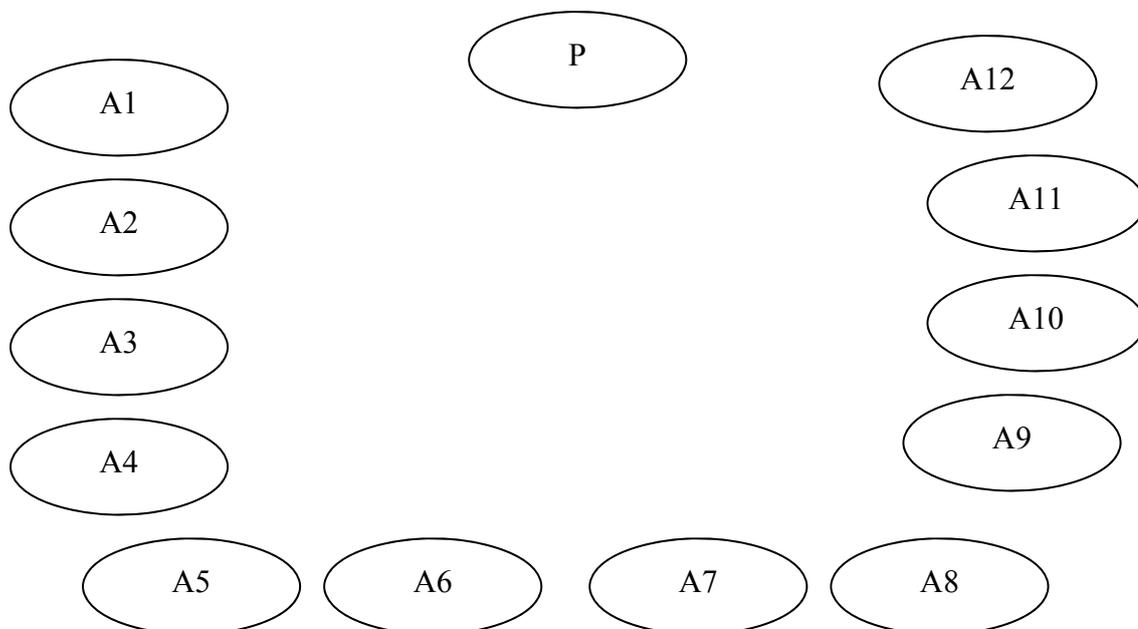
Profesor observador: _____ Profesor observado: _____

Nivel: _____ Tipo: (normal / intensivo) Número de estudiantes: _____

Tiempo de clase observado: _____

1. La interacción entre profesor-estudiantes es positiva
2. La interacción entre estudiantes-estudiantes es positiva
3. ¿Se queda el profesor siempre en el mismo lugar? ¿Está sentado o en la misma postura?

Señala en la plantilla la interacción del profesor-estudiantes y estudiantes-estudiantes con los siguientes símbolos



X = El profesor se dirige a toda la clase

⇓ = El profesor pregunta directamente a un alumno y éste le responde

⇕ = Los estudiantes se dirigen unos a otros

E = un estudiante responde de forma espontánea o pregunta al profesor

Reflexiona (discute tus reflexiones con tu tutor y compañeros, y escribe debajo tus conclusiones):

- ¿La atención del profesor se distribuye equitativamente?

- ¿Qué estudiantes, si los hay, son más favorecidos?

- ¿Puedes observar alguna razón por la que el profesor se dirige más a ciertos alumnos?

- ¿Cómo es el ambiente de clase?

- ¿Crees que la posición y movimiento del profesor en la clase facilita la participación de los estudiantes?

OBSERVACIÓN DE CLASES

(*La pizarra*)

Profesor observador: _____ Profesor observado: _____

Nivel: _____ Tipo: (normal / intensivo) Número de estudiantes: _____

Tiempo de clase observado: _____

Señala si el profesor lleva a cabo algunas de estas acciones al comenzar la clase y anota, en su caso, cómo lo hace.

7. El orden y distribución de lo escrito son claros
8. La letra es clara y legible.
9. La pizarra facilita al estudiante la comprensión de lo presentado
10. Los estudiantes cuentan con información completa y clara para que puedan repasar.
11. El profesor facilita la visibilidad de la pizarra a los estudiantes.
12. Los estudiantes han tenido tiempo suficiente para copiarla.
13. El profesor ha borrado la pizarra al final de la clase.

Haz un esquema de la pizarra de la persona observada



Reflexiona:

- ¿Crees que la pizarra es un elemento importante para el proceso de aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué? Escribe los diferentes aspectos por los que piensas que una pizarra clara y ordenada es un elemento facilitador para la adquisición de una L2.

ANEJO 14: EJEMPLOS DE FICHAS DE OBSERVACIÓN DISEÑADAS *AD HOC*.



OBSERVACIÓN DE LA «MICRO-CLASE» DE

FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA CORRECCIÓN DE ERRORES

ALUMNO	ERROR REALIZADO	TIPO DE ERROR	¿CORRIGIÓ EL PROFESOR EL ERROR?	¿CÓMO CORRIGIÓ EL ERROR?	¿EN QUÉ MOMENTO SE REALIZÓ LA CORRECCIÓN?	RESPUESTA DEL ALUMNO

ERROR REALIZADO: transcripción literal del error.

TIPO DE ERROR: fonético; morfosintáctico; léxico; de comunicación.

¿CORRIGIÓ EL PROFESOR EL ERROR?: (Sí/no)

¿CÓMO CORRIGIÓ EL ERROR?: él mismo; dio oportunidades para la autocorrección; dio oportunidades para que otros estudiantes corrigieran, etc.

OBSERVACIÓN DE LA «MICRO-CLASE» DE

FICHA DE OBSERVACIÓN DE LAS INSTRUCCIONES

ACTIVIDAD	INSTRUCCIONES	COMENTARIOS

1. ACTIVIDAD: el observador describe la actividad y la fase de la actividad: por ejemplo «Contextualización», podría ser una de las actividades y se realizaría la descripción de la misma.

2. INSTRUCCIONES: aquí el observador transcribe ejemplos literales de las instrucciones del profesor.

3. COMENTARIOS: comenta las instrucciones teniendo en cuenta:

- la actitud del profesor: posición, movimientos, gestos, contacto visual, etc.

- el habla del profesor: modificaciones, pausas, tono de voz, etc.

- ejemplos;

- comprobación de la comprensión de las instrucciones (¿Saben los alumnos qué tienen que hacer y cómo, por ejemplo si tienen que hablar o escribir, y si saben cómo deben agruparse?);

- uso de soporte visual: imágenes, objetos, pizarra, etc.

OBSERVACIÓN DE LA «MICRO-CLASE» DE

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL USO DE LA PIZARRA

ACTIVIDAD	PIZARRA	COMENTARIOS

1. ACTIVIDAD: el observador describe la actividad y la fase de la actividad: por ejemplo «Contextualización», podría ser una de las actividades y se realizaría la descripción de la misma.

2. PIZARRA: aquí el observador transcribe ejemplos literales de cómo utiliza la pizarra el profesor observado.

3. COMENTARIOS: comenta el uso de la pizarra teniendo en cuenta:

- la actitud del profesor: posición, movimientos, gestos, contacto visual;
- la información que se transmite en la pizarra: cantidad justa, poca, demasiada;
- la presentación de la información dada: clara, esquemática, comprensible, confusa;
- ejemplos;
- etc.

ANEJO 15: REFLEXIÓN FINAL



REFLEXIÓN FINAL

PRACTICUM

1. ¿Crees que haber participado en este proyecto te ha ayudado a reflexionar, a ser consciente de tu evolución en el proceso de tu desarrollo profesional y a responsabilizarte de este proceso?

2. ¿Ves que es una tarea que puedes seguir realizando en tu carrera profesional como parte de una formación continua?

3. De los objetivos que te marcaste en el punto de partida, ¿cuáles has conseguido?

4. ¿Cómo ha cambiado tu visión de la enseñanza de idiomas?

PASAPORTE DEL PROFESOR EN ACCIÓN

Las características de una actividad destinada a desarrollar la dimensión afectiva son:

- tiene significado real para quienes la llevan a cabo;
- fomenta la comunicación real;
- tiene en cuenta la mente, las emociones y el cuerpo;
- ofrece la posibilidad de elegir;
- favorece las relaciones entre compañeros mejorando la interacción³⁷.

Las siguientes actividades se han diseñado con dos objetivos: motivar al comienzo del *Practicum*, y cerrar el proyecto de manera positiva y mirando hacia el futuro.

PROCEDIMIENTOS

- *Actividad de punto de partida*

Una forma de determinar la motivación es en términos de la teoría de expectación (Feather, 1982; Biggs, 1999b; en Salmon, 2004: 34), según la cual hay dos vías principales para promover la motivación: motivación «extrínseca» e «intrínseca». En la motivación extrínseca los alumnos se centran en el resultado, en las recompensas o persuasiones negativas, mientras que en la motivación intrínseca los participantes aprenden porque se sienten dispuestos a participar por el simple hecho de participar. La actividad de aprendizaje debe tener algún valor para ellos y deben tener esperanza de éxito.

Lo que realmente nos importaba al llevar a cabo la actividad 1, que presentamos a continuación, era la adquisición de la capacidad emocional y social de aprender juntos, que los participantes en el proyecto se sintieran cómodos, puesto que era importante crear y potenciar entre los ellos el sentimiento de pertenencia a un grupo con intereses afines.

³⁷ Adaptado de Arnold (2000).

1. Escribe en las tarjetas de colores, junto a los nombres de tus compañeros y de la tutora, palabras (sustantivos o adjetivos) relacionadas con el carácter, la personalidad o las habilidades que los definen como docentes competentes y como buenos compañeros. Las tarjetas se dejarán colgadas en la sala de reuniones durante todo el periodo de prácticas para que puedas ir añadiendo palabras, y se retomarán en la reunión final en una actividad de cierre.



Fig. 4. Tarjetas correspondientes a la actividad de motivación intrínseca.

- *Actividades de cierre*

En este apartado presentamos las tres actividades de cierre del proyecto de prácticas, que tienen como objetivo reafirmar el progreso del grupo en su aprendizaje.

2. En parejas, lee las palabras que han escrito tus compañeros en tu tarjeta y habla de tus cualidades usando la primera persona. No hay que decir «Mis compañeros dicen que soy...», sino «Yo soy.....». Por ejemplo:
 - «Yo soy capaz, soy pedagogo, soy buen comunicador y soy discreto».
3. Corroboras las afirmaciones de tu pareja argumentando las razones por las que el resto de los profesores habéis escrito esas palabras en su tarjeta. Luego él hará lo mismo contigo, como en el ejemplo.
 - «Sí, eres un buen comunicador porque sabes adaptar tu discurso al nivel de los alumnos. Eres capaz porque...».



Fig. 5. Actividad de cierre.

4. Vamos a conservar estas tarjetas como recuerdo de las vivencias compartidas a lo largo de este *Practicum*, a modo de pasaporte de competencias y habilidades, las que hemos sido capaces de demostrar en nuestra actuación en el aula y trabajando en equipo.