



Andamiaje y metacognición en las prácticas docentes: la dimensión afectivo-emocional del tutor

Isabel Iglesias-Casal

Departamento de Filología Española. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Oviedo  

Víctor Coto-Ordás

Departamento de Estudios Hispánicos. Centro Internacional de Estudios Superiores del Español
(CIESE-Fundación Comillas)  

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.85107>

Recibido: 10/12/2022 • Revisado: 16/05/2023 • Aceptado: 25/07/2023

ES Resumen. Este trabajo aborda el análisis de la dimensión afectivo-emocional en el papel de andamiaje que desempeñan los tutores de prácticas a partir de las percepciones, las creencias y las expectativas expresadas por los estudiantes de posgrado de un máster universitario en español como lengua extranjera. El estudio se enmarca en el paradigma de investigación cualitativa y adopta la aproximación biográfico-narrativa con un planteamiento metodológico de carácter descriptivo-analítico fundamentado en la técnica de análisis de contenido. Partimos de los datos recogidos en cincuenta *Memorias Fin de Prácticas*, para cuyo procesamiento utilizamos el programa *ATLAS.ti* (versión 7.5.18). El análisis refleja la relevancia que se concede a la dimensión afectivo-emocional (46,42 %) en el perfil del tutor. La dimensión técnica alcanza un porcentaje cercano (43,75 %) y la dimensión formativa suma un 8,9 % de la frecuencia de citas. Las principales conclusiones sugieren que el análisis crítico de los procesos reflexivos sobre la acción docente ofrece una excelente base de retroalimentación para ir construyendo la propia identidad profesional –analizando los perfiles cognitivos, afectivos y motivacionales–.

Palabras clave: andamiaje; metacognición; dimensión afectivo-emocional; formación inicial de profesores; prácticas docentes.

EN Scaffolding and metacognition in practice teaching: the affective-emotional dimension of mentors

EN Abstract. This article analyzes the contribution of mentors to affective-emotional scaffolding in teacher training programmes in the light of the perceptions, beliefs and expectations of the postgraduate students enrolled in a Master's degree programme in Spanish L2 teaching. This study falls within the qualitative research paradigm and we tackle it from a biographical narrative standpoint alongside an interpretive descriptive methodological approach based on the content analysis technique. Our conclusions have been drawn from the data gathered from 50 trainee teacher diaries (*Memorias Fin de Prácticas*), which were analysed through coding using the *ATLAS.ti* (v7.5.18) software. Those data show the importance given to the mentors' affective-emotional dimension (46.42%); closely followed by the technical side of teaching practice, at 43.75%; whereas the training dimension accounts for a mere 8.9% of quotes. The research concludes that the critical analysis of the reflections upon practice teaching can provide a significant foundation for feedback, which will allow trainees to develop their own professional identity –through the analysis of cognitive, affective and motivational profiles–.

Keywords: Scaffolding; metacognition; affective-emotional dimension; initial teaching training; practice teaching

FR Échafaudage et métacognition dans les stages de maîtrise : la dimension affective-émotionnelle des tuteurs de stage

FR Résumé. Cet article porte sur l'analyse de la dimension affective-émotionnelle et sur le rôle de l'échafaudage dans la relation tuteur-stagiaire à partir des perceptions des étudiants d'un master en Espagnol Langue

Étrangère. S'inscrivant dans le paradigme de la recherche qualitative, l'étude propose une approche méthodologique de nature descriptive-analytique basée sur les techniques d'analyse de contenu. Nous sommes partis des données recueillies dans cinquante rapports de stage, pour le traitement desquels nous avons utilisé le logiciel *ATLAS.ti*. L'analyse reflète la pertinence des dimensions affective-émotionnelle (46,42 % des citations) et technique (43,75 %), tandis que la dimension formative reste beaucoup moins citée (8,9 %). Les conclusions suggèrent que l'analyse critique des processus réflexifs sur l'action pédagogique ont offert les stagiaires une excellente base de rétroaction pour construire leur propre identité professionnelle en analysant leurs profils cognitifs, affectifs et motivationnels.

Mots clés: Échafaudage ; métacognition ; dimension affective-émotionnelle ; formation initiale des enseignants ; stage de maîtrise

Sumario: 1. Introducción. 2. Los conceptos de andamiaje y metacognición. 3. El componente afectivo-emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje. 4. Objetivos de la investigación. 5. Metodología. 5.1. Contexto. 5.2. Descripción de la muestra. 5.3. Diseño y procedimiento. 6. Análisis de datos. 7. Resultados y discusión. 8. Conclusiones. 9. Bibliografía.

Cómo citar: Iglesias-Casal, I. y Coto-Ordás, V. (2024). Andamiaje y metacognición en las prácticas docentes: la dimensión afectivo-emocional del tutor. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 36, 77-88.

Declaración de contribución de autoría

Para la firma del artículo, se ha optado por la categoría "Sequence-determines-credit" (SDC): el orden indica la importancia. Según la taxonomía CRedIT, Iglesias-Casal se ha encargado de la conceptualización, la curación de datos, el análisis formal, la investigación, la metodología, la validación, la visualización y la redacción. Coto-Ordás ha contribuido a las labores de conceptualización (de la fundamentación teórica), validación, visualización, supervisión y redacción.

Financiación

Este artículo se ha desarrollado con el apoyo de una ayuda –en competencia competitiva– para el mantenimiento de actividades de grupos de investigación reconocidos por la Universidad de Oviedo, para el ejercicio 2021 (Referencia PAPI-21-GR-2015-0015)

1. Introducción

La perspectiva de concebir al docente como generador de conocimientos –no solo como consumidor– ha sido defendida por numerosos investigadores que destacan la reflexión crítica como una valiosa vía de indagación y de mejora. Dewey (1933) subraya la necesidad de que el profesorado reflexione sobre su práctica e integre sus observaciones en las teorías que emergen de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta misma línea, Schön (1982) propone una *epistemología de la práctica* que favorezca la toma de decisiones desde la acción y permita, a través de la reflexión, alcanzar un conocimiento práctico.

Para Blázquez Entonado (2005, p. 1197), promover esa adquisición del conocimiento práctico exige que los estudiantes adopten hábitos de reflexión y se impliquen cognitivamente y afectivamente durante el periodo de prácticas. En las dos últimas décadas, la reflexión crítica del profesorado continúa generando interés en investigadores en diversos ámbitos geográficos (Guerra, 2009; Liu, 2020; Moore-Russo y Wilsey, 2014; Oakley, Pegrum y Johnston, 2014; Russell, 2012). En particular, Latorre Beltrán (2003, p. 19) considera las prácticas docentes de los futuros profesores de lenguas como un eje de formación que conduce al autodesarrollo profesional y al surgimiento de una comunidad científico-educativa constituida por profesorado crítico capaz de analizar, cuestionar e interpretar su propio desempeño laboral.

También en los programas de formación del profesorado se observa una transición hacia un paradigma caracterizado por la capacidad de formar profesionales críticos que cuestionen sus propios esquemas mentales. Las ideas de Cochran-Smith y Lytle (2009) sobre el uso de las prácticas de enseñanza como un lugar de investigación constituyen otro ejemplo del cambio de paradigma sobre el papel de las experiencias de la práctica en la formación de formadores. En el metaanálisis llevado a cabo por Ruffinelli (2017, p. 97) a partir de veinticuatro investigaciones en torno a los docentes reflexivos, los resultados muestran que predomina la búsqueda de estrategias para el desarrollo de una progresiva transformación de la experiencia en conocimiento a través de procesos reflexivos.

2. Los conceptos de andamiaje y metacognición

Frente a la autoevaluación y al pensamiento reflexivo –con un marcado componente individual e introspectivo–, el concepto de andamiaje enlaza con presupuestos de la Psicología Social y del Interaccionismo, que propugnan que la construcción del conocimiento es el resultado de un proceso social e intersubjetivo. Teniendo en cuenta la ubicuidad y la polisemia del término, Díaz Maggioli (2023) lleva a cabo un metaanálisis de la literatura sobre andamiaje desde su concepción hasta tiempos recientes y evidencia la necesidad de

una perspectiva epistemológica específica en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. En el marco de este paradigma educativo, Bruner (1983, p. 60) denomina *andamiaje* al proceso de creación de una estructura mental provisional por parte del estudiante con el apoyo del docente o los pares más capacitados que le servirá de punto de partida para la construcción de nuevos aprendizajes.

Además del andamiaje, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras también han despertado interés las estrategias metacognitivas, dado que entroncan con la idea de “aprender a aprender”. Delmastro (2010, p. 107) sostiene que “la habilidad metacognitiva, como conocimiento autorreflexivo, contempla tanto el ámbito *cognitivo* como el *procedimental*, el *estratégico* y el *afectivo-motivacional*”. López-Vargas y Bas-to-Torrado (2010, p. 279) distinguen la metacognición como un enfoque fundamental para el estudio de las concepciones y las prácticas pedagógicas porque ayuda a construir principios de reflexión y acción conscientes en la tarea diaria del profesor, cumpliendo simultáneamente las funciones de planificación y control.

Ramos Leiva et al. (2017) exploran los estilos cognitivos y los niveles de conciencia metacognitiva de estudiantes universitarios de último curso en prácticas y profesores noveles de inglés como lengua extranjera. Los resultados indican que los profesores noveles poseen una mayor conciencia metacognitiva en relación con el conocimiento declarativo, procedimental y de planificación. También Haukås, Bjørke y Dypedahl (2018) examinan la experiencia de profesores experimentados que aplican la metacognición para lograr mejores resultados de comprensión en sus conocimientos, emociones y experiencias docentes.

Por su parte, Fisher (2018) analiza la necesidad de los docentes de lograr la consonancia cognitiva y emocional, y presenta los resultados de un proyecto que indujo la metacognición a través de los blogs, que permitieron a profesores en formación inicial procesar y derivar el significado de esos momentos cuando ya no estaban tan comprometidos emocionalmente con ellos.

En el ámbito de la enseñanza virtual, Villalonga-Gómez, Mora-Cantallops y Delgado-Reverón (2023) abordan el estudio del impacto del uso de andamiajes metacognitivos y concluyen que su aplicación como estrategia de autorregulación impacta de manera significativa durante el desarrollo y seguimiento de la asignatura, y los estudiantes muestran un mayor nivel de implicación en las actividades.

3. El componente afectivo-emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje

En las dos últimas décadas la complejidad que caracteriza a la dimensión emocional se ha abordado desde ámbitos como la psicología, la neurociencia y la pedagogía cuestionando la tradicional dicotomía cognición-emoción y tratando de comprender los procesos de su interacción (Damasio, 2005; Feldman Barrett, 2017; Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda, 2008; Gardner, 2006; Goleman, 1995; Oatley y Jenkins, 1996).

En el ámbito educativo numerosos investigadores han subrayado la influencia que ejercen las competencias sociales y emocionales del profesorado sobre el modo en que desarrolla su docencia y sobre las relaciones que se establecen en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bisquerra Alzina y García Navarro, 2018; Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007; Rompelman, 2002). Para Damasio (2005), los aspectos afectivo-emocionales se hallan estrechamente vinculados a la comprensión y a los procesos conscientes de metacognición y autorregulación que intervienen en el aprendizaje. Posteriormente, Immordino-Yang y Damasio (2007) destacan las conexiones entre la emoción, el funcionamiento social y la toma de decisiones. La evidencia neurobiológica sugiere que el aprendizaje, la atención, la memoria, la toma de decisiones y el funcionamiento social se ven profundamente afectados por los procesos emocionales.

Pena Garrido y Repetto Talavera (2008) concluyen que la inteligencia emocional parece aportar cierto grado explicativo en el ajuste socioescolar del alumnado; especialmente, en lo relativo al rendimiento académico y a las conductas disruptivas en el aula, pero también respecto a variables como la ansiedad, el estrés, el optimismo o la madurez vocacional de los estudiantes. Por su parte, Darder Vidal (2017, p. 28) sostiene que la formación y el equilibrio emocional del profesorado lo ayudan a conseguir satisfacción y eficacia en su labor y a desarrollar sus aspiraciones personales y profesionales.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas también se ha analizado la influencia de las variables afectivas en la gestión del aula y se han descrito las variables psicológicas que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin que se haya alcanzado un consenso sobre qué variable individual o del entorno de aprendizaje –dado su marcado componente social– lo condiciona en mayor medida (Olson y Wyett, 2000; Shechtman y Leichtenritt, 2004). Benesch (2017) analiza las emociones no como respuestas biológicas o valoraciones cognitivas, sino como fenómenos socioculturales y postula el trabajo emocional del profesorado como un marco para teorizar de manera crítica y como una herramienta para fortalecer el sentido de agencia y resistencia del docente.

Es preciso recordar, también, que la educación emocional constituye un proceso formativo, continuo y que exige que los docentes desarrollen sus propias competencias emocionales y sociales, porque la investigación ha demostrado la relevancia de la formación del profesorado para conseguir un efecto positivo en aspectos como el rendimiento académico, la calidad de las relaciones y el clima de aula (Bisquerra Alzina y García Navarro, 2018, p. 15). Asimismo, Martínez Agudo (2018) advierte sobre las limitaciones de los enfoques puramente cognitivos y explora la naturaleza multifacética de las emociones de los docentes, presentando investigaciones actuales en el ámbito de enseñanza de lenguas desde diferentes perspectivas: lingüística aplicada, certificaciones TESOL y psicología educativa.

Iglesias-Casal (2020) asume la premisa de que la esencia del trabajo del profesor reside en estar al servicio del aprendizaje de los estudiantes y reflexiona sobre la competencia afectivo-emocional del docente analizando qué destrezas y habilidades se precisan para saber gestionar y regular constructivamente la dimensión socioafectiva personal y grupal en el ejercicio de la profesión. Richards (2020) analiza el *giro*

afectivo en la lingüística aplicada y explora los tipos de emociones que experimentan los profesores y los alumnos, las causas de estas emociones y cómo inciden en la enseñanza y el aprendizaje.

4. Objetivos de la investigación

Nuestra investigación se centra en analizar la dimensión afectivo-emocional en el papel de andamiaje que desempeñan los tutores de prácticas, basándonos en las percepciones, las creencias y las expectativas expresadas por los propios estudiantes de posgrado. Para alcanzar este objetivo, partimos de los datos recogidos en la *Memoria Fin de Prácticas* y aprovechamos la función epistémica que ofrece el análisis crítico de esos procesos reflexivos para describir y comprender la actividad profesional de los tutores.

La memoria de prácticas, según Llovera Cànaves (2009, p. 95), muestra la forma en que los masterandos articulan “sus percepciones, sus creencias sobre su campo de actuación futuro, su manera de sentir el proceso de cambio de paradigma que se produce en sus convicciones sobre temas centrales de su formación”. En este sentido, coincidimos con Delmastro (2010, p. 110) en que el profesorado novel tiene la oportunidad de desarrollar la habilidad metacognitiva como conocimiento autorreflexivo desde una perspectiva holística que incluye los ámbitos procedimental, estratégico y afectivo-motivacional.

5. Metodología

5.1. Contexto

Este estudio se llevó a cabo en el contexto de la asignatura *Prácticas externas* (6 créditos ECTS, 150 horas) del *Máster en español como lengua extranjera* (60 créditos ECTS) que se imparte en la Universidad de Oviedo. Los estudiantes son supervisados por dos tutores –un profesor del centro de prácticas y un tutor académico de la universidad– y pueden desarrollar sus prácticas en tres destinos: en La Casa de las Lenguas (CL), en las Aulas de Inmersión (AIL) o en *Accem* (AC).

La Casa de las Lenguas es el centro encargado de la gestión académica y administrativa de los *Cursos de Español para Extranjeros* en dicha universidad. En las AIL los alumnos cuya lengua materna no es el español pueden acceder al sistema educativo ordinario en el marco de programas de orientación y atención a la diversidad que la Consejería de Educación del Principado de Asturias desarrolla en centros de educación secundaria. Finalmente, *Accem* es una organización no gubernamental que brinda apoyo y formación a personas refugiadas e inmigrantes.

En el programa formativo del máster se ha implementado la construcción de un *tercer espacio* compartido por los tutores de prácticas y los docentes universitarios que facilita una transición progresiva entre la parte teórica del programa de formación y el periodo de prácticas. Para ello, en dos asignaturas del máster se articula ese espacio híbrido de aprendizaje con la organización de seis seminarios en los que colaboran profesores que serán posteriormente tutores de prácticas en los centros. La construcción de ese *tercer espacio* se centra en un método dialógico que concibe el aula como un ámbito de reflexión donde se fortalece el pensamiento crítico y argumentativo, pero también donde se intercambian inquietudes, sentimientos y experiencias.

5.2 Descripción de la muestra

La muestra estaba constituida por 50 estudiantes de posgrado que cursaron el máster: 41 eran mujeres y 9, varones; con un rango de edad que oscilaba entre 24 y 40 años, y con una media de edad de 27 años. Cuatro de los estudiantes eran extranjeros, procedentes de EE. UU. (1), Rumanía (1) y China (2).

Su titulación universitaria abarcaba las siguientes especialidades: 18 egresados en Filología Hispánica/Lengua Española y sus Literaturas; 13 en Filología Inglesa/Estudios Ingleses; 5 en Lenguas Modernas y sus Literaturas; 6 en Traducción e Interpretación; 1 en Comunicación Audiovisual; 1 en Magisterio en Educación Primaria; 1 Licenciado en Ciencias Políticas; 1 Licenciado en Derecho; y, finalmente, 1 Graduado en Estudios de Asia y África.

5.3. Diseño y procedimiento

Nuestro estudio se enmarca en el paradigma de investigación cualitativo, con un planteamiento metodológico de carácter *descriptivo-analítico* fundamentado en la técnica de análisis de contenido de 50 *Memorias Fin de Prácticas* que debían reflejar las diferentes experiencias docentes desarrolladas y las características contextuales y personales del proceso. La redacción de estas memorias promueve en los masterandos procesos de reflexión, indagación, análisis e inferencia, y ofrece espacios para el comentario de sus opiniones y actuaciones o para describir e interpretar las decisiones que ellos o sus tutores tomaron durante los episodios de intervención.

Adoptamos la *aproximación biográfico-narrativa*, lo cual nos proporciona un marco operativo apropiado para describir e interpretar los componentes significativos que están en la base de los discursos elaborados por los profesores en prácticas a partir de sus procesos de reflexión. En lo que respecta a la elaboración del sistema de categorías y macrocategorías, adoptamos un enfoque fundamentalmente deductivo, aplicando a la figura del tutor tres de las siete familias especificadas por Iglesias-Casal (2019, p. 101) con sus códigos correspondientes: *dimensión formativa*, *dimensión técnica* y *dimensión afectivo-emocional*. El diseño presenta, además, un carácter emergente y dialéctico que posibilita adecuar las decisiones del proceso de investigación a medida que se avanza en la organización, segmentación y codificación de datos.

Por último, al aplicar como estrategia de recogida de información el análisis documental –una técnica indirecta y no interactiva–, la confiabilidad y la significatividad de la información reside en que los propios informantes son quienes introducen sus prioridades como elementos estructurantes del relato en las narrativas que generan. Asimismo, al detallar las características del contexto donde se desarrolla el estudio, cumplimos con el criterio de transferibilidad, que garantiza la aplicabilidad de resultados en contextos similares al de nuestra investigación.

6. Análisis de datos

Este estudio constituye la segunda parte de una investigación sobre el pensamiento reflexivo y la construcción de la identidad profesional de futuros docentes de ELE. En la primera fase analizamos la relación entre las percepciones, las creencias y la acción educativa, reflexionando sobre qué tipo de dificultades afrontan estos estudiantes durante las prácticas y qué estrategias emplean para superar los retos a los que se enfrentan. En esta segunda fase nos centramos en la reflexión crítica sobre la figura del tutor, que constituye un elemento clave de la formación desarrollada en las prácticas.

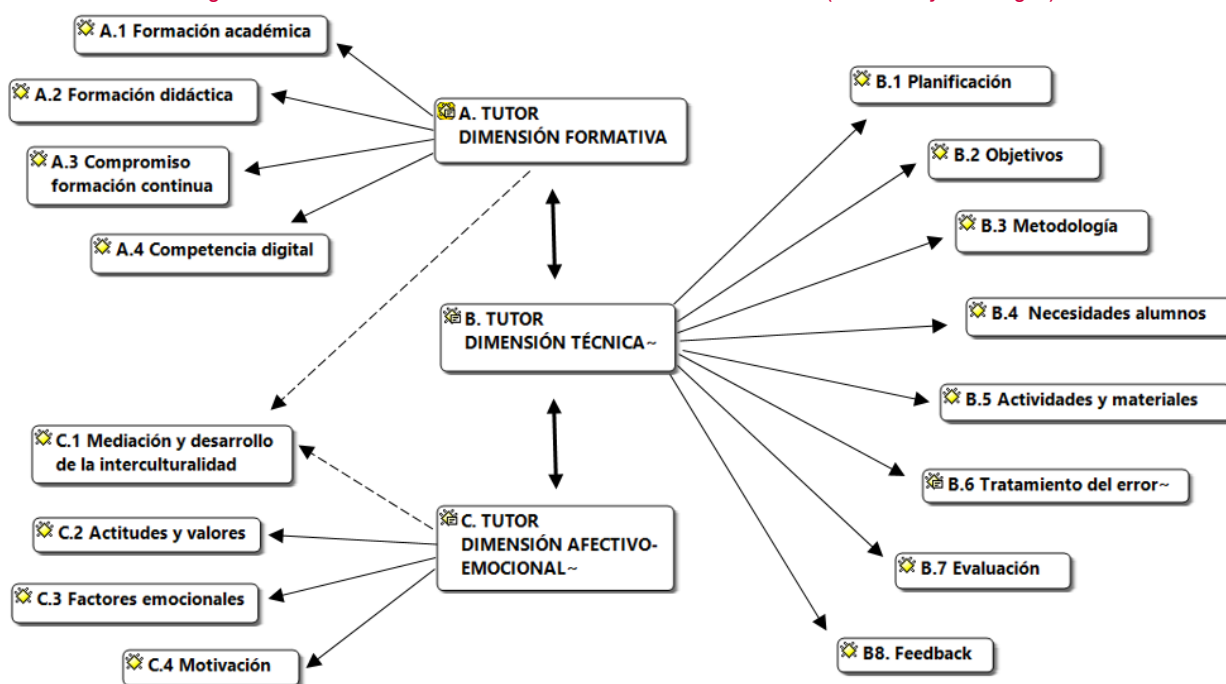
En cuanto a los aspectos técnicos y procedimentales del procesamiento y la gestión de datos, dado su volumen y su complejidad, utilizamos el programa de análisis cualitativo *ATLAS.ti* (versión 7.5.18). La unidad hermenéutica albergaba 50 documentos textuales primarios recogidos en formato digital y con un promedio de 28 páginas cada uno. Como ya hemos señalado, partimos de un trabajo conceptual previo y aplicamos el sistema de *codificación por lista* –de tipo *top-down*– que nos permitió seleccionar algunos de los códigos preexistentes y aplicarlos a las unidades de significado (*citas*). De un total de 1102 citas procesadas, vinculadas a las dimensiones formativa, técnica y afectivo-emocional, o relacionadas con las instituciones y contextos, para este estudio seleccionamos únicamente las relacionadas directamente con la figura del tutor del centro: 110 citas asignadas a 16 códigos, agrupados, a su vez, en 3 familias.

No obstante, el procesamiento presenta un carácter abierto y flexible, moderadamente emergente, que contempla la posibilidad de introducir cambios no previstos en el diseño inicial. Así pues, las decisiones tomadas en la primera fase de organización –que podríamos llamar *nivel textual*– podían ser modificadas o reajustadas a tenor de la información aportada en el proceso de segmentación y codificación. Finalmente, en el *nivel conceptual*, el proceso de interpretación –eminentemente recursivo– estuvo orientado por comparaciones constantes entre categorías y subcategorías (*familias, códigos y citas*).

7. Resultados y discusión

Partimos de la aplicación de la triple dimensión utilizada por Iglesias-Casal (2016) para analizar el perfil del profesorado de ELE: *dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivo-emocional*, si bien somos conscientes de la permeabilidad de sus fronteras y de la influencia recíproca que ejercen todas ellas en la construcción de la competencia docente. El siguiente diagrama muestra la representación gráfica de una red focalizada a partir de las tres familias identificadas en nuestra investigación y los vínculos que se establecen con los 16 códigos generados durante el proceso de análisis.

Diagrama 1. Vista de red de los vínculos entre los diferentes nodos (3 familias y 16 códigos)



Fuente: Vista de red generada por el programa *ATLAS.ti* a partir de los datos almacenados en nuestra Unidad Hermenéutica.

Dada esa permeabilidad de las fronteras a la que aludimos, como se puede observar en el *Diagrama 1*, el código *Mediación y desarrollo de la interculturalidad* puede vincularse con dos familias: *Tutor* (dimensión formativa) y *Tutor* (dimensión afectivo-emocional). Teniendo en cuenta recientes análisis de la competencia comunicativa intercultural y de las dimensiones cognitiva, procedimental, afectiva y de conciencia crítica que la articulan (Iglesias-Casal y Méndez-Ramos, 2020), finalmente, optamos por incluir ese código dentro del ámbito afectivo-emocional, porque la mayoría de nuestros informantes inciden en la conexión con ese dominio del perfil del tutor.

En la *Tabla 1* presentamos los resultados de la computación de frecuencias y porcentajes de citas sobre los códigos y las familias que identificamos en nuestra investigación.

Tabla 1. Familias y códigos derivados del análisis de datos
(Frecuencias de citas=n y porcentajes de citas=%)

FAMILIAS	CÓDIGOS	n	% Código	% Familia
TUTOR (DIMENSIÓN FOR- MATIVA)	Formación académica	3	2,67	8,9 %
	Formación didáctica	6	5,35	
	Compromiso de formación continua	---	---	
	Competencia digital	1	0,89	
TUTOR (DIMENSIÓN TÉC- NICA)	Destrezas técnicas (Planificación)	16	14,28	43,75 %
	Destrezas técnicas (Objetivos)	---	---	
	Destrezas técnicas (Metodología)	5	4,46	
	Destrezas técnicas (Necesidades alumnos)	2	1,78	
	Destrezas técnicas (Actividades y materiales)	10	8,9	
	Destrezas técnicas (Tratamiento del error)	---	---	
	Destrezas técnicas (Evaluación)	---	---	
	Destrezas técnicas (<i>Feedback</i>)	16	14,28	
TUTOR (DIMENSIÓN AFECTIVO-EMO- CIONAL)	Actitudes y valores	37	33,03	46,42 %
	Factores emocionales	4	3,57	
	Motivación	8	7,14	
	Mediación y desarrollo de la interculturalidad	3	2,67	
Total		110		

Fuente: elaboración propia

Como ya hemos señalado, el periodo de prácticas debe ayudar a estimular las habilidades de reflexión y análisis de los masterandos. Korthagen (2001) afirma que en los procesos de formación inicial las primeras reflexiones provienen claramente de las experiencias propias. En las últimas fases del proceso se da el paso de la *t* (o *teorías subjetivas*) a la *T* (o *teoría que proviene de las distintas disciplinas científicas*), lo que permite que los sujetos en formación vean reflejadas sus teorías subjetivas dentro de un marco teórico. En este sentido, los propios informantes son conscientes de la importancia de la técnica de observación participante durante todo el proceso de las prácticas.

El análisis del proceso de reflexión de los informantes refleja la relevancia que conceden a la dimensión afectivo-emocional (46,42 %) en sus ideaciones sobre el perfil del tutor. La dimensión técnica alcanza un porcentaje cercano (43,75 %), mientras que la dimensión formativa suma un 8,9 % de la frecuencia de citas. Estos resultados son congruentes con los hallazgos de Iglesias-Casal (2016) en un estudio realizado con una muestra de estudiantes de posgrado que se disponían a realizar sus prácticas profesionales como docentes noveles y a quienes se preguntó por las cualidades que creían que constituyen el perfil del profesor ideal de ELE. Esos informantes destacaron la relevancia de las actitudes, los valores y los factores emocionales del docente (44,87 %), por encima de las competencias académicas y profesionales que se enmarcan dentro de los ámbitos de formación (20,3 %) y de actuación (44,8 %).

Shechtman y Leichtenritt (2004) examinaron las implicaciones de la enseñanza afectiva comparando dos tipos de instrucción: la afectiva y la cognitiva. Concluyeron que la enseñanza afectiva potencia el comportamiento positivo y facilita la autoconciencia y la expresión de pensamientos y sentimientos. En nuestra investigación, al analizar la dimensión afectiva en las percepciones sobre el tutor, agrupamos las actitudes y los valores en un solo código, porque las reflexiones de nuestros informantes caracterizan de una manera holística los rasgos vinculados a los dos ámbitos:

Esta profesora [T1] se mostraba siempre en actitud positiva, abierta a las sugerencias, y ofrecía una clase dinámica y alegre, lo que motivaba a los alumnos a participar. (P37, CL)

T4 también es una profesora excepcional. Sumamente organizada, clara, paciente, comprensiva y que siempre se pone en el lugar de los alumnos. (P47, CL)

En el aula de inmersión lingüística la integración ha sido plena debido a la iniciativa personal de T10. Su empatía y cercanía con los masterandos ha generado un clima de confianza especialmente positivo para propiciar la intervención en todo momento. (P44, AIL)

Nuestros informantes apelan con frecuencia a aspectos vinculados a la centralidad de la figura del alumno, al desarrollo de la autoestima, a la toma de decisiones de forma democrática y al fomento de la comunicación interpersonal:

Gracias a él [T12] me sentí en todo momento muy apreciada durante mis prácticas en el Aula de Inmersión. Desde su experiencia, me comentaba algunas ideas y siempre me hacía sentir tranquila. Además, me trataba como a una profesora más, ya que me pedía consejo para algunas acciones [...]. Realmente fue muy atento. (P10, AIL)

Estos resultados son congruentes con los de Chory y McCroskey (1999), que examinaron la relación entre el estilo de comunicación de gestión docente y el aprendizaje afectivo. Sus conclusiones revelaron que ambos estaban correlacionados positivamente de manera significativa y que los dos factores que mayor influencia tenían sobre la creación de un clima afectivo propicio para el aprendizaje eran las claves no verbales que comunican un sentimiento positivo de aprobación y un estilo de gestión docente centrado en el alumno.

Nuestra investigación recoge numerosas alusiones a algunas de las cinco dimensiones básicas que Goleman (1995) distingue en la inteligencia emocional: autoconocimiento emocional, autocontrol emocional, automotivación, conciencia social y empatía, y relaciones interpersonales. Asimismo, constatamos la relevancia que suponen la capacidad de escucha y la empatía del tutor para fomentar actitudes prosociales equilibradas en el establecimiento de relaciones positivas:

Mi tutora, T1, es una profesional altamente receptiva y dispuesta a enseñar y ayudar al masterando. Es una excelente profesional que domina las artes del buen docente: es receptiva, amable, empática y explica de manera muy clara y comunicativa. (P37, CL)

La actitud de empatía mostrada por las tutoras ha sido encomiable y ha facilitado, desde el primer momento, la comunicación. Así, la consulta de dudas, necesidades o sugerencias durante el periodo de prácticas han propiciado, de forma continuada, el establecimiento de un cauce de comunicación extraordinariamente fructífero. (P44, AIL y CL)

La intervención en el aula de los estudiantes en prácticas los ayuda a regular sus propias emociones, lo cual redundará en un mejor desempeño, ya que, como han constatado Del Rosal, Moreno-Manso y Bermejo (2018, p. 269), “la relación entre el nivel global de inteligencia emocional y el rendimiento académico del profesorado en formación inicial es positiva y estadísticamente significativa”. Asimismo, la promoción de la motivación intrínseca constituye, también, una reflexión recurrente entre los masterandos:

De T7, quiero destacar su enorme predisposición a enseñarme cómo funcionan sus clases [...]. Desde un primer momento ha solicitado mi colaboración en las tareas ya descritas haciendo que conociera más en profundidad a los alumnos y que estos tuvieran contacto conmigo evitando así ser una extraña en la clase. (P50, CL)

Como señala Zabalza Beraza (2013, p. 66), “el prácticum exige del estudiante que ponga en marcha todos sus recursos, tanto lo que sabe como lo que es”. Por eso, cuando el tutor utiliza un estilo de comunicación facilitador, habla con espontaneidad o mantiene un trato de igualdad puede construir una relación de confianza y responder a las necesidades detectadas por los estudiantes al mismo tiempo que los incluye en la búsqueda de soluciones. En definitiva, es visto como un referente que ayuda y acompaña durante el proceso:

Durante las tres semanas restantes he colaborado ayudando a T9 en todo lo que me ha pedido, especialmente en las tareas de alfabetización de un estudiante rumano recién llegado al centro. Esta ha sido una de las experiencias más gratificantes de las prácticas. La ayuda de T9 ha sido inestimable y estoy segura de que los trucos que me ha enseñado me servirán de gran ayuda en el futuro. (P15, AIL)

Covarrubias Apablaza (2014, p. 73) afirma que “los profesores con un sentimiento de autoeficacia positivo tienen la disposición y el entusiasmo para implementar, planificar y organizar prácticas innovadoras de aula”. También nuestros informantes resaltan con frecuencia estos rasgos de sus tutores:

Trabajar junto a T14 fue una experiencia muy buena; me ponía al corriente de todo lo que necesitaba saber, organización de materiales, recursos y todo lo que fuera necesario. Y muy simpática. (P5, AC)

Me gustaría agradecer y resaltar la total disponibilidad de T9 para aclarar cualquier tipo de duda que me surgiese durante las prácticas. Coincidíamos plenamente en la importancia que otorgamos al aspecto emocional en el aula. (P45, AIL)

En ocasiones, esas relaciones positivas que se establecen entre el tutor y el masterando se describen apelando a aspectos que podríamos vincular con las tres dimensiones de la enseñanza afectiva establecidas por Rompelman (2002): *oportunidad*, *retroalimentación* y *consideración hacia las personas*. Dentro de la primera se incluyen el *apoyo individual* al estudiante y *mantener altas expectativas* en el razonamiento, generar opiniones propias, evaluar ideas, explicar, descubrir conexiones entre hechos, aplicar conocimientos previos y generar hipótesis:

T4 no podría ser más paciente y receptiva, preguntando constantemente si había alguna duda y repitiendo las explicaciones las veces que fuera necesario. También concertó tutorías individuales con la mayoría de ellos para atenderles de forma más personalizada. (P47, CL)

Además, (T1) siempre me tuvo en cuenta y me emplazaba a participar aportando ideas (P37, CL).

Los siguientes testimonios podrían vincularse con la segunda dimensión (*retroalimentación*), en la que Rompelman (2002) incluye el *modo de corregir el desempeño*, el *elogio* y las *críticas positivas*, la *escucha activa* y ofrecer la *oportunidad de expresar y aceptar los sentimientos del otro*:

Mi tutora ha estado siempre muy pendiente de mí, y eso ha sido facilitador a la hora de preguntarle cualquier duda o de hacer alguna sugerencia sobre las actividades o en relación a algún problema. (P9)

Me sentí aceptada como profesora desde el primer día. T12, mi tutor, me incluyó siempre en el aula y me enseñó su forma de trabajar. (P10, AIL)

T8 siempre fue muy atenta y comprensiva con mis necesidades; me ayudó con mis dudas e incertidumbres y siempre respondió a mis correos. (P40, CL)

Sin embargo, el exceso de retroalimentación negativa afecta directamente a la motivación y a la autoestima, tal como relata detalladamente una masteranda:

Sin embargo, mi valoración sobre la tutora que he tenido no es del todo positiva. [...] durante el proceso de evaluación he sentido que tan solo recibía retroalimentación negativa, solo remarcaba los aspectos erróneos o que podían ser mejorados. No pongo en duda que todo eso sea cierto, pero el hecho de que no te resalten tus aspectos positivos acaba afectando a la motivación y a la autoestima de quien está iniciando su camino como profesor. (P38, CL)

Las reflexiones de algunos informantes constituyen un ejemplo de la tercera dimensión de la enseñanza afectiva de Rompelman (2002), representada por la *consideración hacia las personas*, que incluye la proximidad, la cortesía y el respeto, así como el intercambio de experiencias personales. La cercanía por parte del tutor se correlaciona de forma positiva con la motivación y se incrementa con el uso del contacto visual, un lenguaje inclusivo y una forma relajada o entusiasta de hablar:

T9 se mostró cercana en todo momento y ofreció su ayuda en cualquier problema que tuviese. Resolvió mis preocupaciones y dudas acerca de cómo enseñar y ayudar correctamente a los estudiantes y quitó mi miedo a equivocarme. (P15, CL)

La integración ha sido plena debido a la iniciativa personal de T10. Su empatía y cercanía con los masterandos ha generado un clima de confianza especialmente positivo para propiciar la intervención en todo momento. (P44, AIL)

De T6 me ha impresionado su manera de comportarse en clase, tranquilo y relajado, pero siempre controlando o supervisando el rumbo de las sesiones. (P5, CL)

A la hora de gestionar el componente socio-afectivo, autores como Pena Garrido, Extremera Pacheco y Rey Peña (2016, p. 9) abogan por encauzar las situaciones de conflicto y las actitudes negativas hacia el aprendizaje usando estrategias de resolución de problemas. También los estudiantes en prácticas tuvieron que enfrentarse a conductas disruptivas que gestionaron mediante la empatía y la modulación de su lenguaje o a través de la negociación u otras estrategias de resolución de conflictos. El relato del siguiente incidente crítico muestra cómo la información que aportan las emociones resulta decisiva para evitar la impulsividad y la precipitación en la toma de decisiones:

Durante la impartición de mi primera sesión, una de las alumnas más extrovertidas, a pesar de que había elegido un tema acorde al interés y aspiraciones profesionales de la mayoría (la salud) observé que mostraba una actitud pasota durante la sesión y que, incluso, llegaba a hacerse la dormida. Decidí hablar con ella. Le pregunté qué le sucedía y ella me contestó de manera muy correcta que el profesor del AIL le había contestado de manera inadecuada, y no había valorado su opinión ante una pregunta que le había formulado. [...] Le dije cómo me había sentido, y finalmente me pidió perdón. Al día siguiente, su actitud fue de lo más normal y observé una gran motivación en ella. Si el profesor dedicase unos minutos de tiempo a hablar con esa alumna, tal vez resolverían sus problemas de entendimiento y las clases podrían fluir mucho mejor. (P11, AIL)

Como sostiene Bandura (1997), la experiencia vicaria, o *aprendizaje por observación*, constituye una fuente de la autoeficacia, junto con la experiencia previa, la persuasión verbal y los estados fisiológicos y emocionales. Algunas reflexiones de los estudiantes en prácticas reflejan la influencia ejercida por los valores, las actitudes y la conducta de los tutores, que necesitan saber gestionar procesos grupales para conseguir un andamiaje colectivo eficaz mediante la interacción y la negociación:

Los profesores que me iniciaron al mundo de la enseñanza de ELE fueron generadores de sentimientos de seguridad, me dieron la confianza de su propia capacidad de enseñar, me toleraron y me inculcaron los valores que la cultura del aprendizaje [...]. Los profesores han tratado siempre a los alumnos con respeto. T2, T4 y T7 proporcionaron siempre un ambiente participativo y de respeto desde el principio de las prácticas hasta al final. (P48, CL)

Otro aspecto que señalan los informantes en relación con la habilidad de los tutores para gestionar y dinamizar los grupos es el desarrollo de la interculturalidad. Esta labor de mediación implica, sin duda, un buen grado de desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y constituye un proceso social en el que se crean condiciones de comunicación y cooperación adecuadas, en línea con las ideas sobre mediación recogidas en el suplemento al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Council of Europe, 2020).

[T1] integra todas las culturas y evita cualquier valor etnocentrista. Es una persona 100 % respetuosa hacia las demás culturas. Para muestra puedo añadir una de sus expresiones en clase: "En esta parte del mundo...". (P37, CL)

La observación y establecimiento de los grupos previamente por parte del profesor era clave para fomentar la interculturalidad en el aula y el buen trabajo del equipo. (P11, CL)

T4 conseguía hacer una clase muy participativa y comunicativa procurando que fuesen sus estudiantes los que hablasen la mayor parte del tiempo a través de preguntas directas que invitaban a la reflexión intercultural. (P47, CL)

Por otro lado, a menudo el proceso de mentoría no se interpreta como una supervisión de carácter prescriptivo, sino más bien como una estrategia pedagógica de colaboración, orientación, consejo y acompañamiento cuyo objetivo final es que los masterandos en prácticas generen su propio proceso de (re)construcción de conocimiento, hagan emerger sus propias fortalezas y afronten sus inquietudes y debilidades:

La sonrisa, el apoyo y el aliento de las tres profesoras que me iniciaron en el mundo de la enseñanza no me han faltado [...]. Me di cuenta después de recibir todo ese cariño que la confianza en ti mismo, en tus fuerzas y, en tus capacidades profesionales se desarrolla mucho a través de la comunicación y aceptación, que requiere el apoyo colegial. (P48, CL)

En lo referente a mi tutor, T12, gracias a él me sentí en todo momento muy apreciada durante mis prácticas. Si bien es cierto que trabajé bastantes horas, él siempre estaba dispuesto a ocuparse de la clase si yo quería descansar o me daba ideas y me ofrecía materiales para trabajar en el aula. (P10, AIL)

Algunos testimonios reflejan que aprender a convertirse en un profesional implica no solo lo que se sabe y se puede hacer, sino también quiénes somos y en quiénes queremos convertirnos. Implica, pues, la integración de saber, de actuar y de ser, profundizando al mismo tiempo en un continuo ejercicio de redefinición como docentes inmersos en circunstancias sociales determinadas:

Por supuesto que existe el autoaislamiento como alternativa para desarrollar las estrategias de supervivencia [...]. En ningún momento de mis prácticas me sentí así y todo esto por la manera tan gentil de portarse del equipo del centro que parece que tiene bien inculcadas las ideas de la enseñanza. Supieron garantizar los programas de seguimiento en el proceso de integración de los masterandos en el equipo del profesorado con el fin de su adaptación en el entorno profesional. (P48, CL)

Tanto T1 como T7 han sido muy amables y me han ayudado siempre que lo he necesitado; he podido aprender muchísimo de ellas, pues son dos profesionales excelentes y dos modelos que tendré siempre presentes cuando empiece mi andadura como profesora. (P15, CL)

Según Pérez Gómez (1999, p. 637), una intervención eficaz en la complejidad de la práctica educativa requiere "el desarrollo y construcción de esquemas flexibles de pensamiento y actuación, que posibiliten el juicio razonado en cada contexto singular y la experimentación reflexiva de propuestas alternativas y fundamentadas". Sin embargo, la libertad que facilita el tutor es analizada unas veces como positiva por lo que tiene de desarrollo de la autonomía, y otras veces como un exceso de carga o de responsabilidad:

La labor de T11 como tutor resultó en todos los sentidos satisfactoria: la confianza que depositó en nosotras se tradujo en una experiencia muy recomendable, ya que al darnos esa libertad que mencioné anteriormente pudimos experimentar cómo es ser profesor en un Aula de Inmersión. [...] siempre estaba dispuesto a ofrecernos explicaciones de cualquier tipo, ya sea del funcionamiento del aula, del marco legal, consejos que estoy segura aplicaremos en el futuro, etc. (P19, AIL)

La tutora [T15] llegaba tarde, sin embargo, sus explicaciones eran claras y adecuadas a la programación. [...] en muchos casos se apreciaba un cierto pasotismo hacia nosotras y nos hacía asumir mucho más de lo que nos correspondía (por ejemplo: la corrección de exámenes sin apenas supervisión de los mismos por su parte; y el hecho de llevar a cabo alguna sesión sin su presencia por temas de reuniones o viajes. (P11, CL)

Durante el periodo de prácticas el tutor debe ayudar al masterando a asumir más responsabilidad en el proceso de enseñanza y evitar que adopte una actitud pasiva-receptiva. Tanto las funciones del tutor en su calidad de orientador y guía como la bidireccionalidad en la construcción de los saberes quedan bien reflejadas en los testimonios de nuestros informantes. Asimismo, nuestros resultados concuerdan con los postulados defendidos por Rodríguez Martínez, Olveira Olveira y Touriñán López (2006), según los cuales, la afectividad involucra aspectos tanto personales como relacionales, porque la cognición y el afecto son esferas interactivas y todas las funciones internas del ser humano generan un proceso evolutivo integrado e interfuncional.

Finalmente, los resultados del estudio elaborado por Saricoban (2015) sobre la conciencia metacognitiva de los profesores de inglés de formación inicial (*pre-service teachers*) muestran la existencia de un cierto sesgo de género en el análisis de las aptitudes de carácter metacognitivo y el desarrollo de las estrategias declarativas. Sin embargo, en nuestro estudio, no hemos podido constatar la existencia de diferencias significativas en términos de aptitudes y estrategias vinculadas a la variable “género”, ni resulta fácil determinar de manera concluyente la existencia de este tipo de diferencias, dado el elevado grado de feminización del colectivo que constituye nuestro grupo de referencia.

8. Conclusiones

Enumeramos seguidamente las principales conclusiones de la fase experimental de nuestro trabajo, que parte de relatos individuales para aproximarse a vivencias sociales que en alguna medida suponen una resignificación subjetiva de la experiencia vivida durante el periodo de prácticas:

1. Los procesos reflexivos y el poder cognitivo de la narrativización favorecen la producción de nuevo conocimiento. A través de la experiencia vivida en el aula y la reconstrucción narrativa de esa experiencia, los profesores noveles dan cuenta de la enseñanza como un proceso generador de preguntas e inferencias, superando, de este modo, modelos de enseñanza centrados en memorizar y reproducir conocimientos. Así pues, el entrenamiento de competencias para la intervención ha de acompañarse del adiestramiento de competencias para la observación crítica, la reflexión, la colaboración y la autoevaluación.
2. La indagación autorreflexiva de la práctica aporta elementos valiosos para la transformación educativa. Los masterandos se enfrentan al desafío de situaciones nuevas que deben explorar, primero *in situ* y, posteriormente, *ex situ* en la *Memoria Fin de Prácticas*, dando sentido a la información, analizando de manera reflexiva y crítica acontecimientos, actitudes, interacciones o comportamientos. Como profesores en prácticas, observan y comienzan a internalizar esas acciones que estimulan los procesos cognitivos, volitivos y emocionales.
3. Resultan significativas las manifestaciones que dejan entrever los cambios producidos en el pensamiento de los estudiantes en prácticas cuando reflexionan sobre la consciencia del proceso de aprender a aprender y los progresos alcanzados. Estos procesos de pensamiento reflexivo ofrecen una excelente base de retroalimentación tanto para ir construyendo la propia identidad profesional a nivel cognitivo, afectivo y profesional, como para los responsables de los planes docentes, pues permiten reajustar las posibles disfunciones organizativas o formativas detectadas. En este sentido, las prácticas profesionales deberían constituir un componente que vertebrase la formación y cohesione los contenidos de los planes docentes ayudando a que se realicen cambios y se alcancen mejoras, un criterio que se podría utilizar como indicador del nivel de incidencia e impacto de los procesos vivenciados durante el prácticum.
4. Las numerosas alusiones a la dimensión afectiva del perfil del tutor tanto en el plano individual (autoconciencia emocional y autorregulación) como en el social (habilidades socio-emocionales) constatan su relevancia en el establecimiento de relaciones interpersonales positivas durante el prácticum. Los tutores que tienen un sentimiento de autoeficacia positivo influyen en la motivación de los estudiantes en prácticas, que desarrollan más confianza en su propia capacidad para alcanzar los objetivos fijados.
5. El papel desempeñado por los tutores del centro constituye una clave esencial, pues una de sus funciones consiste en integrar teoría y práctica a través del diálogo y la discusión reflexiva con el masterando, partiendo de las situaciones experimentadas. Ello implica, también, hacer frente a posibles situaciones conflictivas en esos espacios compartidos. Los sujetos con mayor capacidad de afrontar la adversidad presentan un mayor equilibrio emocional frente a las situaciones de estrés y soportan mejor la presión. En este sentido, el periodo de prácticas también debe desarrollar la resiliencia de los masterandos y dar sentido a las experiencias que pueden interpretarse como amenazas a sus identidades.

Por todo ello, debería ampliarse la visión limitada del prácticum entendido únicamente como un componente curricular cuya principal aportación consiste en generar un contexto que permite integrar los aprendizajes disciplinares y la aplicación del conocimiento en contextos profesionales. Como defiende Zabalza Beraza (2013, p. 65), debe considerarse también la dimensión axiológica y social de las prácticas como una etapa para asumir mayores niveles de compromiso y como una experiencia de desarrollo personal con gran capacidad para movilizar no solo intelectual, sino también emocional y afectivamente.

9. Bibliografía

- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Benesch, Sarah (2017). *Emotions and English Language Teaching Exploring Teachers' Emotions*. Nueva York: Routledge.

- Bisquerra Alzina, Rafael y Pérez Escoda, Nuria (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra Alzina, Rafael y García Navarro, Esther (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 13-28.
- Blázquez Entonado, Florentino (2005). Las importantes funciones del tutor del centro de prácticas. En María Lina Iglesias, Miguel Ángel Zabalza, Alfonso Cid y Manuela Raposo (Coords.), *El prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas* (pp. 1197-1210). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Bruner, Jerome (1983). *Child's talk: Learning to Use Language*. Oxford: OUP.
- Chory, Rebecca M. y McCroskey, James C. (1999). The Relationship between Teacher Management Communication Style and Affective Learning. *Communication Quarterly*, 27, 1-11.
- Cochran-Smith, Marilyn y Lytle, Susan (2009). *Inquiry as a stance: Practitioner research in the next generation*. Nueva York: Teachers College Press.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume*. Estrasburgo. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Covarrubias Apablaza, Carmen Gloria (2014). *El sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/38280>
- Damasio, Antonio (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Darder Vidal, Pere (Coord.). (2017). *La formación emocional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Delmastro, Ana Lucía (2010). El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 93-124. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA1010110093A>
- Del Rosal, Irene; Moreno-Manso, Juan Manuel y Bermejo, M.^a Luisa (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 257-275. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63644>
- Dewey, John (1933, original en inglés). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (1989). Barcelona: Paidós.
- Díaz Maggioli, Gabriel (2023). Andamiaje: a casi medio siglo de su creación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3251>
- Feldman Barrett, Lisa (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Nueva York: MacMillan.
- Fernández-Berrocal, Pablo y Ruiz Aranda, Desirée (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 421-436. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Fisher, Linda (2018). Emotion recollected in tranquillity: Blogging for metacognition in language teacher education. En Åsta Haukås, Camilla Bjørke y Magne Dypedahl (Eds.), *Metacognition in Language Learning and Teaching* (pp. 224-242). Nueva York: Routledge.
- Gardner, Howard (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Nueva York: Basic Books.
- Goleman, Daniel (1995). *Emotional Intelligence. Why IR can matter more than IQ?* Nueva York: Bantam Books.
- Guerra, Paula (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 243-260. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>
- Haukås, Åsta; Bjørke, Camilla y Dypedahl, Magne (Eds.). (2018). *Metacognition in Language Learning and Teaching*. Nueva York: Routledge.
- Iglesias-Casal, Isabel (2016). El profesor ideal de lenguas extranjeras: una comparativa de perfiles desde el paradigma experto-novel. En M.^a Ángeles Lamolda González y Olga Cruz Moya (Eds.), *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 493-503). Málaga: ASELE.
- Iglesias-Casal, Isabel (2019). El pensamiento reflexivo y la construcción de la identidad profesional de futuros docentes de E/LE: hacia una epistemología de la práctica. En Nieves Rodríguez Pérez y Bárbara Heinsch (Eds.), *Contextos multilingües. Mediadores interculturales, formación del profesorado de lenguas extranjeras (Linguistic Insights 260)* (pp. 91-111). Berna: Peter Lang.
- Iglesias-Casal, Isabel (2020). Competencia emocional de los docentes de E/LE y dimensiones afectivas de la enseñanza: un ejercicio de reflexividad sobre la profesión. En Pilar Taboada de Zúñiga Romero y Rocío Barros Lorenzo (Eds.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* (pp. 443-454). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Iglesias-Casal, Isabel y Méndez-Ramos, Carmen (2020). Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras. *Journal of Spanish Language Teaching. Monográfico Intercultural Communicative Competence in L2 Spanish: Theory, Practice and Teacher Training*, 7(2), 99-122. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853367>
- Immordino-Yang, Mary Helen y Damasio, Antonio (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *International Mind, Brain, and Education Society*. 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Korthagen, Fred (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah (Nueva Jersey): LEA.
- Latorre Beltrán, Antonio (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- Liu, Katrina (2020). *Critical Reflection for Transformative Learning. Understanding e-Portfolios in Teacher Education*. Nueva York: Springer.
- Llovera Cànaves, Miquel (2009). La creación y la evaluación de un programa de formación de profesores de español como lengua extranjera. En Agustín Barrientos Clavero (Coord.), *El profesor de español LE-L2, Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE. Volumen 1* (pp. 89-100). Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- López-Vargas, Brenda Isabel y Basto-Torrado, Sandra Patricia (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291. <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.2.6>
- Martínez Agudo, Juan de Dios (Ed.). (2018). *Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education*. Nueva York: Springer.
- Moore-Russo, Deborah y Wilsey, Jillian (2014). Delving into the meaning of productive reflection: a study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76-90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.002>
- Oakley, Grace; Pegrum, Mark y Johnston, Shannon (2014). Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: lessons learnt. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 36-50. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.854860>
- Oatley, Keith y Jenkins, Jennifer M. (1996). *Understanding emotions*. Oxford: Blackwell.
- Olson, Carl y Wyatt, Jerry (2000). Teachers need affective competencies. *Education*, 120(4), 741-744.
- Pena Garrido, Mario y Repetto Talavera, Elvira (2008). Estado de la investigación sobre Inteligencia Emocional en España en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1284>
- Pena Garrido, Mario; Extremera Pacheco, Natalio y Rey Peña, Lourdes (2016). Las competencias emocionales: material escolar indispensable en la mochila de la vida. *Padres y Maestros*, 368, 6-10. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.001>
- Pérez Gómez, Ángel (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En Ángel I. Pérez Gómez, José Félix Angulo Rasco y Javier Barquín Ruiz (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 636-660). Madrid: Akal.
- Ramos Leiva, Lucía; Quintana Lara, Marcela; Díaz Larenas, Claudio; Tagle, Tania; Alarcón, Paola; Urrutia, Mabel y Leiva Gutiérrez, José (2017). Metacognitive awareness and cognitive styles: Are there differences between what Chilean pre-service teachers and newly-qualified EFL in-service teachers claim? *Lenguas Modernas*, 49, 183-206. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49232>
- Richards, Jack C. (2020) Exploring Emotions in Language Teaching. *RELC Journal*, 53(1). <https://doi.org/10.1177/0033688220927531>
- Rodríguez Martínez, Antonio; Oliveira Oliveira, Esther y Touriñán López, José Manuel (2006). La dimensión afectivo-emocional como pieza clave en la educación para la ciudadanía. En Joaquín García Carrasco, Luis Núñez Cubero, José María Asensio y Jorge Larrosa (Coords.), *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana* (volumen 2, p. 17). Barcelona: Ariel.
- Rompelman, Lynne (2002). *Affective Teaching*. Lanham (Maryland): University Press of America.
- Ruffinelli, Andrea (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43, 97-111. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>
- Russell, Tom (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters on education/Encuentros sobre educación/Recontres sur l'éducation*, 13, 71-91. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v13i0.4426>
- Saricoban, Arif (2015). Metacognitive Awareness of pre-service English Language Teachers in Terms of Various Variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 664-669. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.135>
- Schön, Donald A. (1982, original en inglés). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1998). Barcelona: Paidós.
- Shechtman, Zipora y Leichtenritt, Judy (2004). Affective teaching: a method to enhance classroom management. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 323-333. <http://dx.doi.org/10.1080/0261976042000290822>
- Villalonga-Gómez, Cristina; Mora-Cantalops, Marçal y Delgado-Reverón, Lorena (2023). Aplicación de andamiajes metacognitivos basados en diarios de aprendizaje en enseñanzas virtuales. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 219-236. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36252>
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2013). El prácticum como contexto de aprendizajes. En Pablo César Muñoz Carril, Manuela Raposo Rivas, Mercedes González Sanmamed, María Esther Martínez Figueira, María Zabalza Cerdeiriña y Adolfo Pérez Abellás (Coords.), *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 51-68). Santiago de Compostela: Andavira.