

# LAS PRÁCTICAS EN LÍNEA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES(AS) DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

*Percepciones de los(as) maestrantes*

JAUME BATLLE RODRÍGUEZ / M<sup>a</sup> VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO

## **Resumen:**

La excepcionalidad vivida desde marzo de 2020 derivó en una situación de confinamiento que modificó toda la docencia universitaria. En el ámbito de la formación de profesores(as) de Español como lengua extranjera, se realizaron modificaciones importantes, como el cambio de prácticas presenciales a virtuales. Esta investigación indaga las percepciones de profesores(as) en formación sobre la realización de prácticas en línea, así como su nivel de satisfacción sobre las mismas. Para ello, se elaboró un cuestionario que les fue aplicado justo al terminar su experiencia docente. El análisis de los datos muestra un alto grado de satisfacción con las prácticas en línea, a la vez que informa de algunos inconvenientes, mayoritariamente relacionados con la conectividad y la falta de preparación para un tipo de docencia de estas características.

## **Abstract:**

The exceptional situation that arose in March of 2020, led to a lockdown that modified all university teaching. In training teachers of Spanish as a foreign language, important changes were made, including the transition from face-to-face to virtual practice teaching. The current study researched the perceptions of preservice teachers regarding their online practice teaching, as well as their level of satisfaction with that teaching. For that purpose, the preservice teachers completed a questionnaire at the end of their student teaching experience. The analysis of data shows a high degree of satisfaction with the online practice teaching, while reporting certain disadvantages, related mostly to connectivity and the lack of preparation for this type of teaching.

**Palabras clave:** formación de profesores; competencias docentes; práctica pedagógica; tecnologías de la información y la comunicación; educación en línea.

**Keywords:** teacher education; teacher competencies; practice teaching; information and communications technology; online education.

---

Jaume Batlle Rodríguez: profesor lector de la Universitat de Barcelona, Departamento de Educación Lingüística y Literaria. Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035, Barcelona, España. CE: jaumebatlle@ub.edu / <https://orcid.org/0000-0002-7429-9768>.

M<sup>a</sup> Vicenta González Argüello: profesora colaboradora de la Universitat de Barcelona, Departamento de Educación Lingüística y Literaria. Barcelona, España. CE: vicentagonzalez@ub.edu / <https://orcid.org/0000-0002-5262-9500>.

## Introducción

El curso 2019-2020 se caracterizó por la aparición de la COVID-19 y las consecuencias sanitarias y sociales que eso ha comportado. El cese de cualquier tipo de actividad no esencial de carácter presencial, a partir del 16 de marzo en España, obligó a tomar decisiones con serias repercusiones en el ámbito de la enseñanza. La formación de profesores(as)<sup>1</sup> no fue una excepción. Las clases pasaron de ser presenciales en el espacio físico del aula a desarrollarse en línea, desplegadas desde casa, y los profesores en formación pasaron de asistir a una clase física a utilizar el ordenador para seguir las sesiones (Ferri, Grifoni y Guzzo, 2020; Tsui y Tavares, 2021).

Los programas de estudio de formación de profesores mantienen una especificidad formativa: están fuertemente marcados por los períodos de prácticas curriculares, mismas que se caracterizaban por realizarse de manera presencial. Sin embargo, la situación vivida por todos, marcada por un cambio abrupto, obligó a la realización de estas prácticas en un formato en línea.

Teniendo en cuenta la situación que se plantea, es oportuno conocer con detalle qué significa la implementación de unas prácticas docentes fundamentadas en la impartición de clases en línea. Entre otros aspectos, emergen dos preocupaciones ante el cambio de presencialidad a no presencialidad: por un lado, cómo perciben los profesores en formación el nuevo formato y, por el otro, si las prácticas virtuales propician el desarrollo de las competencias docentes. Así pues, en este estudio, nos proponemos analizar la percepción, entendida como la comprensión de una determinada realidad tras haberla vivido, de los profesores en formación con respecto a la realización de sus prácticas docentes de forma remota. Para ello, intentaremos responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo han valorado los profesores en formación la realización de las prácticas docentes en una modalidad en línea?
- ¿En qué grado perciben los profesores en formación que las prácticas en línea les ha permitido desarrollar sus competencias docentes?

## Las prácticas en la formación del profesorado y el desarrollo de las competencias docentes

Nadie duda de la importancia de las prácticas en la formación del profesorado desde que durante la II República en España, estas adquirieran el

valor que ahora tienen: un espacio en el que se interrelacionan los conocimientos sobre la materia con los conocimientos pedagógicos (Anguita, 1997). Shulman (1986, 1991) apuntaba que las prácticas deben incidir en contenidos de carácter pedagógico para capacitar a los profesores como profesionales y no solo en el conocimiento de la materia que se haya de enseñar. Schön (1992) va un poco más allá, al darle relevancia al aprendizaje en la acción, es decir, a partir de la realización de acciones que desembocan en experiencias formativas. Si bien pudiera parecer que el problema de la conexión entre conocimiento teórico y práctico ya está resuelto, son muchas las investigaciones que siguen reclamando un papel mayor al desarrollo de este conocimiento práctico pedagógico en un contexto real de aula (Medina, 2006; Medina y Pérez Cabrera, 2017). Lo mismo puede afirmarse del papel de las prácticas en la formación del profesorado de lenguas extranjeras (Farrell, 2008; Cirocki, Madyarov y Baecher, 2019) y, específicamente en la formación de profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE), donde estas adquieren una importancia capital (Robles y Díaz-Bravo, 2017).

En este último ámbito de enseñanza, el documento de *Competencias clave del profesorado de ELE* (Instituto Cervantes, 2012) incorpora aquellas que aluden directamente a las cuestiones relacionadas con la práctica de la docencia y no solo las competencias relativas al conocimiento, puesto que “no se puede hablar de competencia sin unos conocimientos sobre la materia, sin el desarrollo de unas habilidades, sin unas actitudes hacia la tarea que realizamos y sin una capacidad de aprender a lo largo de toda la carrera profesional” (Higueras, 2012:104).

Así, el documento mencionado propone ocho competencias que todo profesor ha de poseer: “Organizar situaciones de aprendizaje”, “Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno”, “Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje”, “Facilitar la comunicación intercultural”, “Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución”, “Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo”, “Participar activamente en la institución”, y “Servirse de las TIC [tecnologías de la información y la comunicación] para el desempeño de su trabajo” (Instituto Cervantes, 2012). La Declaración de Bolonia, en la que se sientan las bases para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), posibilita la creación de un enfoque educativo centrado en el aprendizaje de competencias también para las prácticas docentes (Raposo y Zabalza, 2011).

Esta nueva perspectiva supone una comprensión más rica de las prácticas, al integrar distintos aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes) en un contexto determinado, con sus propios problemas y procedimientos (Coll, 2007). En este sentido, las prácticas adquieren una dimensión especial: es un momento clave para la profesionalización del futuro docente (Correa, 2015; López, Benedito y León, 2016). La importancia de las prácticas reside en la confluencia entre los conocimientos académico y experiencial (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011) en una situación de enseñanza concreta y real. Así, las competencias entran en juego y se desarrollan a partir de la práctica docente y de la experiencia vivida, entendida como las prácticas como profesores que han podido llevar a cabo con anterioridad.

La incorporación de las competencias en las prácticas docentes ha propiciado una línea de investigación muy fructífera. Cohen, Hoz y Kaplan (2013), tras revisar más de cien investigaciones centradas en estas prácticas, llegan a la conclusión de que permiten a los futuros maestros percibirse a sí mismos como miembros de la profesión, lo que les posibilita empezar a modificar sus creencias y ampliar sus ideas mientras enseñan (Cohen, Hoz y Kaplan, 2013:371), además de permitirles la adquisición de las competencias profesionales. Por su parte, Lawson, Çakmak, Gündüz y Busher (2015), en una revisión bibliográfica de 114 investigaciones, confirman la idea de que las prácticas propician el desarrollo de las competencias y también apuntan la necesidad de investigaciones que tengan en cuenta la perspectiva del estudiante y no solo de los profesores en prácticas o sus mentores.

Por norma general, los profesores en formación tienen una muy alta estima por la asignatura de prácticas (White, Bloomfield y Le Cornu, 2010); consideran imprescindible el hecho de tener que impartir clase específicamente en un centro educativo (Filipi y Turner, 2019) y ven la necesidad de un componente importante de contenido teórico para poder ser maestro (Smith y Lev-Ari, 2005). Yavuz (2017), en esta línea, analiza las percepciones de los estudiantes en prácticas sobre la enseñanza y destaca que los problemas que ellos perciben son, mayoritariamente, la inadecuación del enfoque didáctico o la falta de motivación entre los estudiantes. Por su parte, Yin (2019) indica que los futuros docentes perciben una poca preparación recibida en la universidad para las situaciones reales de aula. En el ámbito específico de la enseñanza-aprendizaje de

ELE, Montes y González Argüello (2018) concluyen que los profesores en formación manifiestan estar más preocupados por las cuestiones afectivas y emocionales que por los conocimientos o habilidades pedagógicas. Sin embargo, en este último ámbito, son pocas todavía las investigaciones que se han centrado las valoraciones de los estudiantes durante el periodo de prácticas, por lo que se hace necesario conocer cómo perciben esta importante etapa formativa.

## **Metodología**

Las prácticas en línea se realizaron dentro de un programa de estudios de maestría en formación de profesores de ELE de una universidad española. Esta es una asignatura cuatrimestral, del segundo semestre del máster. Esta se inicia con una serie de seminarios formativos para, posteriormente, continuar en los centros en los que los maestras<sup>2</sup> realizan sus prácticas docentes, con un mínimo de 20 horas de dedicación entre observaciones de clase, impartición de algún segmento de clase o parte de la misma y sesiones de retroalimentación con los tutores de los centros. La estancia en el centro de prácticas se realizó durante un periodo de dos semanas, entre los meses de mayo y junio de 2020.

Los participantes en esta investigación son 16 maestras (10 mujeres y 6 hombres), con una edad media de 27 años y de diferentes países (España: 11, Colombia: 2, Estados Unidos: 1, Serbia: 1 y Rusia: 1). Doce de ellos se enfrentaban por primera vez a la realidad del aula desde la perspectiva docente, mientras que los otros cuatro contaban con algo de experiencia, al haber impartido clases particulares. Las prácticas docentes se llevaron a cabo en cuatro escuelas de ELE diferentes situadas en Barcelona: dos centros privados que ofrecen cursos de tipo generalista, un centro privado que ofrece Español para acceder a universidades españolas y uno de lenguas universitario que ofrece cursos de esta lengua tanto general como para usos profesionales. Ninguno de estos centros tenía experiencia previa en enseñanza de ELE en línea, sino que adaptaron su enseñanza a partir de marzo de 2020. Las sesiones de clase se realizaron con las plataformas Zoom (3 centros) y Google Meet (1 centro). No obstante, todos los tutores tenían experiencia previa en tutorización presencial de profesores en formación.

Las valoraciones de los maestras con respecto a lo que fueron las prácticas en línea se recogieron a través de un cuestionario construido a partir de nueve preguntas abiertas (anexo 1), formuladas con el objetivo de

que los profesores en formación reflexionaran sobre su actuación docente, focalizando su atención en cuestiones relacionadas con su práctica, el enfoque didáctico utilizado o la relación establecida con la tutora de prácticas.

De tal modo, el cuestionario se convierte en un instrumento de ayuda a la reflexión sobre la experiencia, dado que cuando esta se realiza de forma guiada extrae mucha más información de los participantes (Morales-López y Araya-Romás, 2020: 106). Por otro lado, en un segundo bloque de preguntas, se pretendía que los profesores en formación valoraran su experiencia, teniendo en cuenta las ventajas e inconvenientes que habían percibido en la modalidad en línea. Este estudio considera únicamente las cinco últimas preguntas del cuestionario, centradas en la expresión de ventajas e inconvenientes de la realización de las prácticas virtuales, así como en el grado de satisfacción por parte de los maestrantes. La información de las percepciones sobre sus prácticas formativas se recogió justo al finalizar el periodo de prácticas.

El análisis de datos se ha realizado bajo parámetros propios de una metodología cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011). Se ha optado por un análisis de datos descriptivo-interpretativo por ser una primera aproximación a esta nueva realidad formativa. Así, el análisis se fundamentará en una descripción e interpretación de las valoraciones expresadas por los maestrantes, con la intención de indagar en sus percepciones acerca de las prácticas en línea. Ello nos podrá llevar a conclusiones que, sin ánimo de ser definitivas, nos permitirán establecer algunas directrices para valorar, desde el punto de vista formativo, los aspectos mejorables de esta modalidad de prácticas.

## Resultados

Como se acaba de apuntar, para conocer cómo los profesores en formación valoraban las prácticas en línea se les hizo llegar un cuestionario que incidía en varios aspectos sobre esta modalidad; entre ellos, cuáles habían sido las ventajas y los inconvenientes de realizar unas prácticas docentes en línea y cuál era el grado de satisfacción sobre las mismas. Una primera aproximación a los datos nos permitió observar cuatro grandes categorías a partir de las cuales los maestrantes expresaron sus valoraciones:

- a) las prácticas en línea y la realidad tecnológica;
- b) el desarrollo profesional y prácticas en línea;

- c) el profesor en formación ante las prácticas en línea; y
- d) el manejo de la clase y la gestión del aula en línea.

### Las prácticas en línea y la realidad tecnológica

Como era previsible, los elementos tecnológicos propios de la realización de las prácticas han tenido un papel preponderante en las respuestas de los maestrandtes. Este ha sido un elemento muy valorado por ellos, tanto positiva (10 participantes) como negativamente (6). Uno de los aspectos destacados como más favorable es el descubrimiento de las posibilidades que ofrecen algunas aplicaciones para realizar teleconferencias: permiten “la reproducción de contenidos, salas de grupos pequeños para discusión, compartir pantalla” (E4<sup>3</sup>). Dicho de otro modo, los maestrandtes han valorado positivamente las plataformas para realizar sesiones de clase virtuales debido a que ofrecen recursos que permiten gestionar la docencia de manera adecuada, como es la formación de salas de trabajo o el hecho de que se pueda compartir pantalla, en línea con los parámetros habituales con los que se desarrolla la docencia de lenguas extranjeras (ver, más adelante, el apartado de valoraciones sobre el manejo de la clase y la docencia en línea). Entre ellas, destaca la plataforma Zoom, que ha sido apreciada por parte de cinco de los maestrandtes que la utilizaron. Por ejemplo, de esta destacan que se pueda compartir pantalla (E1) y que sea una aplicación muy completa y explotable para dar clases con total tranquilidad (E5 y E10).

En relación con las TIC implicadas en las prácticas, también se han valorado diversos recursos utilizados durante las prácticas. Algunos maestrandtes indicaron que han podido “poner en práctica aprendizajes derivados de la asignatura de TIC” (E10). Los ejemplos a los que han aludido son las herramientas de Google, como Google Drive para la escritura colaborativa (E1 y E3) o como pizarra (E3), o Google Imágenes, para solventar problemas de vocabulario (E6). Estos últimos recursos se relacionan más o menos directamente con la gestión del aula o con las actividades que se proponen para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de ELE, específicamente con la competencia “Organizar situaciones de aprendizaje”. Asimismo, como se acaba de exponer, las valoraciones han estado centradas en aspectos de la tecnología pensados para la mejora y efectividad de la enseñanza, por lo que puede afirmarse que este tipo de prácticas les ayudó en el desarrollo de la competencia “Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo”.

Sin embargo, los profesores en formación también formularon valoraciones negativas. Mayoritariamente han destacado problemas relacionados con fallos, tanto en la conexión (E1, E3, E4, E5, E9, E10, E14) como en los micrófonos y las cámaras (E3). En este sentido, destaca que los problemas de conectividad pueden “retrasar mucho la dinámica de la clase” (E11). A estos obstáculos técnicos se le debe añadir, según algunos profesores en formación, que algunos estudiantes pueden no saber manejar la tecnología (E4), que les puede ser incómodo utilizar herramientas digitales para la escritura como Google drive cuando se conectan desde el móvil porque no tienen ordenador portátil (E3) o que, sencillamente, pueden no estar adaptados al medio digital (E9). En consecuencia, los maest्रantes destacan que, para que la docencia en línea y las respectivas prácticas sean efectivas, se necesita que todos los participantes tengan tanto las condiciones de conexión óptimas como la posibilidad de utilizar los recursos tecnológicos específicos para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### Desarrollo profesional y prácticas en línea

Otro foco de atención que los maest्रantes han abordado en sus valoraciones ha sido el de la aportación que las prácticas en línea han hecho a su desarrollo profesional como profesores de ELE. Diez de ellos han considerado positivas las prácticas con respecto a esta cuestión, mientras que solo cuatro han aportado algún comentario negativo.

En líneas generales, la mayoría ha valorado positivamente la realización de las prácticas en línea para su desarrollo profesional. Las razones se relacionan con la posibilidad de ser profesores de ELE en un futuro a corto, medio o largo plazos, dando clases de manera virtual (E2, E5, E7, E10). Así, algunos maest्रantes han considerado que la experiencia les permite estar formados para este tipo de docencia (E2), teniendo en cuenta “las expectativas laborales que hemos de tener en estos momentos” (E5) y que supone un considerable potencial desde el punto de vista laboral (E10).

Algunos otros se han referido explícitamente a la situación de la pandemia vivida (E10, E12, E15), al opinar que el cambio de las prácticas presenciales a virtuales eran necesarias y las consideran una salvación (E10) si se querían realizar. Quienes han aportado tal valoración han asumido que la realidad de la docencia de ELE ha sido muy compleja a lo largo de la pandemia, además de trasladar sus dudas con respecto a cuándo se

podrá volver a impartir clases presenciales tal y como se hacía antes de la situación sanitaria vivida.

Cabe destacar que algunos profesores en formación han valorado positivamente las prácticas porque les han permitido ver clases en línea. Esta realidad docente ha sido inesperada, y eso ha gustado, dado que la formación recibida en el máster había estado pensada para la impartición de clases presenciales (E12, E13). Asimismo, esta forma de realizar las prácticas ha posibilitado que los maestras tomanan conciencia sobre las dificultades a las que se enfrenta un docente al gestionar grupos en línea (E14) y ver “un nuevo modo de impartir clases” (E16). Sin embargo, lo que para algunos ha sido positivo, para otros ha sido negativo. Las apreciaciones desfavorables se han fundamentado en que no habían recibido formación para este tipo de clase (E2), dado que el máster está orientado casi con total exclusividad a la docencia presencial (E4, E10); por ello, a pesar de que el procedimiento didáctico sea el mismo en las clases virtuales que en las presenciales (E13), ha habido aspectos metodológicos trabajados a lo largo del máster que no se han puesto en práctica (E2).

En suma, como se puede comprobar, a pesar de que algunos maestras se hayan mostrado contrariadas por no haber podido poner en práctica lo aprendido a lo largo del máster o por no haber recibido formación para la enseñanza en línea –por estar pensado el máster desde la presencialidad–, también han valorado positivamente esta modalidad de prácticas por haber podido conocer una manera de dar clases que les puede dar oportunidades laborales en un futuro. Por todo ello, puede interpretarse que los maestras han sido conscientes de la importancia de las prácticas en línea para aunar dos competencias docentes que suelen presentarse de forma separada: “Organizar situaciones de aprendizaje” y “Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo”.

### **El profesor en formación ante las prácticas en línea**

Las valoraciones de los maestras sobre las prácticas en línea también han estado encaminadas a apreciar, positiva o negativamente, su propia participación como profesores en formación. Sobre este aspecto, nueve de ellos han considerado favorable su participación, mientras que siete han opinado negativamente. Entre los primeros, destaca el hecho de que se hayan podido hacer las prácticas desde casa y la comodidad que supone

(E1, E13), puesto que lo único que se necesita es una buena conexión a internet (E4). Ello evita tener que desplazarse (E4) y abarata el coste de realizar las prácticas si el centro está muy lejos del domicilio habitual (E3). Además, este formato de prácticas permite que los maest्रantes también puedan estar en cualquier lugar del mundo, por lo que les da versatilidad (E11). De hecho, los procedentes de Estados Unidos y Colombia regresaron a sus lugares de origen durante el confinamiento.

La posibilidad de realizar prácticas desde casa, sin embargo, también ha sido visto por algunos maest्रantes como algo negativo. Para muchos de ellos, ha sido una lástima no poder visitar las escuelas colaboradoras con el programa de máster, puesto que no han podido observar realmente la metodología que siguen los centros (E2) pero, sobre todo, porque no han podido compartir espacio físico con los alumnos ni con los profesores (E4, E14, E15, E16), ni observar el ambiente del centro (E4, E13). Este es el principal aspecto negativo de las prácticas en línea en relación con una comprensión de ellos mismos como profesores en formación. Se observaron algunas sensaciones negativas con respecto a la relación que se estableció con los estudiantes, puesto que no fue posible desarrollar un vínculo entre el maest्रante y los alumnos (E14). Estos últimos no conocen suficientemente a los profesores en formación y, como tal, ello dificulta que se pueda generar confianza (E12) y que se establezcan interacciones más allá de las propias de las unidades didácticas. En relación con este último aspecto, la misma alumna de prácticas ha expresado que la situación le generó bastante desmotivación, aunque debemos destacar que fue la única que aludió a una desmotivación personal por haber hecho las prácticas en línea.

### **El manejo de la clase y la gestión del aula en línea**

Por último, queremos destacar un cuarto grupo de valoraciones que los profesores en formación han formulado con respecto a la experiencia de las prácticas en línea. Son consideraciones que remiten a la realidad del día a día, al manejo de la clase y a la gestión del aula, que implican acciones didácticas como la corrección, la disposición de actividades, el establecimiento de las dinámicas de grupo o el uso del espacio, entre otras (Herrera y Sans, 2020), en este caso, en línea. En general, estas valoraciones han sido más negativas (9) que positivas (5). Algunos comentarios que han ofrecido los profesores en formación son algo contradictorios, por lo que

aludimos a una visión personal o a su propia experiencia para comprender tales valoraciones.

Como decíamos, algunos maestras han valorado de manera diferente aspectos relacionados con la gestión del aula. Así es, por ejemplo, con la participación de los alumnos. Algunas han indicado que se han respetado más los turnos de habla, que tienen más protagonismo y “participan mucho más que de manera presencial” (E1), y que las dinámicas continúan siendo efectivas “como si fuera una clase presencial” (E3), puesto que las plataformas permiten formar grupos de trabajo de la misma manera que en el aula física. Además, el hecho de que la profesora pueda entrar y salir de las salas de trabajo en línea implica que ella los pueda observar mejor (E8, E12).

Sin embargo, otros maestras indican que su tutora de prácticas les comentó que la espontaneidad que se genera es menor (E5) y que el hecho de hablar a través de una pantalla impide establecer un contacto directo para hablar (E3), por lo que ese vínculo se pierde. El hecho de no ver a los estudiantes ha incomodado a algunas maestras al tener dificultades en el establecimiento de interacciones significativas con ellos durante las sesiones impartidas. Afirman que algunos alumnos apagaban la cámara y solo la encendían cuando se sentían interpelados directamente. Así, se destaca que la inseguridad aumenta cuando se da una explicación por el hecho de no ver la cara de la persona a la que se le está hablando (E6) y no poder ver si el alumno está comprendiendo lo que ella explica, puesto que no puede observar su expresión facial. El hecho de no establecer un contacto visual en un mismo espacio físico se percibe como un inconveniente a la hora de dar clase (E8). Esta sensación negativa de algunas maestras se relaciona con la capacidad de establecer una determinada monitorización del trabajo de los alumnos (E13) o con no poder proponer actividades de índole comunicativa “por no tener contacto directo con los alumnos” (E15). Esto implica también que no se pueda utilizar el lenguaje no verbal para dar instrucciones (E12), aspecto en lo que siempre se insiste en la formación de profesores pensada para la presencialidad, o que la gestión del tiempo sea más compleja (E7).

Por todo ello, podría afirmarse que la inesperada falta de compartir el espacio del aula y contacto visual con los alumnos ha generado sentimientos negativos en los profesores en formación y estos no han sabido cómo gestionarlos, lo que implica ciertas dificultades en el desarrollo de la competencia “Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo”.

Un último aspecto negativo formulado por los maestrantes en esta línea es la desmotivación que implica la enseñanza virtual. Algunos indican que percibieron más indiferencia por parte de los estudiantes de ELE cuando aprendían en línea (E8), que cuesta más captar la atención del alumno (E10) o que es más difícil crear un ambiente de clase sin distracciones (E13). Como comentaba una de ellas, quizás el hecho de estar muchas horas delante de la pantalla hace que la motivación de todos los participantes, tanto alumnos como profesores, disminuya (E5).

Por todo ello, podría afirmarse que la inesperada falta de compartir el espacio del aula y de contacto visual con el alumnado, además de la dificultad de estrategias para captar su atención, ha generado sentimientos negativos en los profesores en formación que no se han sabido gestionar.

#### Nivel de satisfacción general de los maestrantes

El cuestionario de valoración se cerraba con una pregunta centrada en si, en general, los maestrantes consideraban satisfactorio haber realizado las prácticas del máster de manera virtual. Así respondieron, 14 de los 16 participantes: la experiencia les había resultado muy provechosa y positiva. De tal modo, a pesar de que en algunos aspectos las valoraciones negativas hayan tenido más peso que las positivas, en general expresaron su satisfacción por haber podido realizar este tipo de prácticas. Varios son los aspectos que utilizaron para argumentar tal valoración. Por un lado, consideran que han aprendido mucho (E9, E13), que han podido poner en práctica muchos de los aspectos que han visto a lo largo del máster (E10) y que, por lo tanto, han podido desarrollarse profesionalmente a pesar de haber preferido que las prácticas se hubieran realizado de manera presencial (E2, E6, E8). Algunos de ellos también destacan que, gracias a la realización de las prácticas de esta manera, se sienten preparados para impartir clase en línea (E3, E11). No obstante, el grado de satisfacción positivo también recae en el aspecto humano: muchos maestrantes (E8, E14, E15) agradecen el esfuerzo de las tutoras de prácticas que han tenido e indican que el trabajo de estas últimas les ha permitido desarrollarse profesionalmente como profesores.

Por su parte, los maestrantes que han valorado negativamente su grado de satisfacción para con las prácticas en línea lo han hecho por haber considerado que las horas de prácticas fueran pocas (E4) o porque les hubiera gustado conocer el funcionamiento de las escuelas (E7). Como se observa,

pues, el grado de satisfacción negativo no está ligado ni a cuestiones técnicas –relacionadas con el uso y manejo de la tecnología implicada– ni metodológicas, tales como la implementación de las actividades, el desarrollo de las diferentes habilidades comunicativas o las estrategias de corrección llevadas a la práctica, relacionadas con la realidad en línea y perfectamente podrían haber sido iguales si se hubieran realizado de manera presencial.

## Discusión

Los resultados de esta investigación han mostrado que los maestras han valorado positivamente la experiencia, coincidiendo con otros estudios previos (White, Bloomfield y Le Cornu, 2010; Filipi y Turner, 2019; Smith y Lev-Ari, 2005). Estas consideraciones se refieren tanto a las cuestiones técnicas como metodológicas implicadas en la docencia en línea. Por un lado, se han valorado positivamente el conocimiento y la explotación de diversas TIC para la impartición de clases, como la plataforma Zoom, puesto que ofrecen una serie de recursos muy útiles para impartir clase en línea y con las condiciones metodológicas propias de la enseñanza de ELE, como es el establecimiento de dinámicas de grupo para que los alumnos trabajen. Además, se ha referido como favorable la posibilidad de incorporar otros recursos TIC a la clase con facilidad, como pueden ser los procesadores de textos o herramientas de búsqueda de imágenes para la resolución de problemas léxicos. Así, los maestras han podido conectar los contenidos vistos en la asignatura relacionada con las TIC y actualizarlos en el aula, facilitando la conexión entre teoría y práctica (González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011). Sin embargo, se ha considerado negativa la sobredependencia a la tecnología, sobre todo teniendo en cuenta que los alumnos pueden tener poca habilidad en el uso de las TIC para el desarrollo de actividades o conexiones a internet débiles. Este último aspecto ha sido el que se ha valorado como más necesario y el que ha implicado más comentarios negativos con respecto a las valoraciones de las prácticas en línea.

Si bien en líneas generales los maestras han considerado que las prácticas en línea les han permitido desarrollarse profesionalmente en un ámbito de docencia que les puede ser productivo desde el punto de vista laboral, también hay una visión un tanto pesimista que se relaciona directamente con la situación de pandemia vivida, algunos expresaban su resignación porque no había más remedio que hacerlo de esa manera; aunque otros

consideraban positiva la experiencia debido a que, tras las circunstancias que se han vivido, la docencia en línea será mucho más habitual. Es evidente que la nueva situación les ha permitido ver nuevas expectativas laborales y verse a sí mismos como profesores de una modalidad de enseñanza que nunca se habían planteado. De este modo, enfrentarse a situaciones nuevas les ayuda a plantearse estrategias y competencias distintas (López, Benedito y León, 2016; Correa, 2015). No obstante, algunos maest्रantes han echado de menos una formación específica para estas clases a lo largo del programa de máster y, en la línea destacada también por Imbernón y Colén (2015), han mostrado cierta dificultad para transferir los conocimientos pedagógicos adquiridos a las nuevas situaciones.

Asimismo, los participantes han destacado positivamente la posibilidad de hacer las prácticas desde casa, aunque se ha podido apreciar la importancia que ellos dan a las cuestiones emocionales o afectivas (Montes y González Argüello, 2018). Así, han valorado negativamente el hecho de que no se pudiera estar en el mismo espacio directamente con los estudiantes, que no se hubieran podido compartir un mismo espacio físico, lo que implica la construcción de vínculos más débiles entre alumnos y maest्रantes.

La realidad de las clases de ELE implica un adecuado manejo de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, también en la docencia en línea. Esta cuestión ha suscitado opiniones contrarias, puesto que algunos maest्रantes han valorado positivamente estas prácticas porque los alumnos participaron más adecuadamente; otros han percibido que las dinámicas de interacción generadas no han sido las esperables. La comunicación entre alumnos y profesor se dificulta por no haber contacto visual y ello puede acarrear dificultades en la monitorización de las clases. No obstante, debemos destacar que estas apreciaciones, como las anteriormente expuestas, no son expresadas por la mayoría de los maest्रantes, sino que han sido propuestas por algunos al valorar las prácticas en línea.

Si nos centramos de forma específica en los resultados en relación con las competencias docentes, nos aventuramos a pensar que para los maest्रantes, por el momento de desarrollo profesional en el que se encuentran, solo es posible que activen e inicien el desarrollo de algunas de las competencias clave del profesorado (Higueras, 2012). Todavía no han adquirido parte del conocimiento que se supone han de poseer para ser profesores, es por todo ello que podemos poner sus comentarios en relación solo con tres de las ocho competencias clave (Instituto Cervantes, 2012): “Organizar situaciones

de aprendizaje”, “Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo” y “Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo”. Así, no han podido iniciar el desarrollo del resto de competencias, como las relacionadas con la evaluación o participación en la institución entre otras.

## Conclusiones

Llegados a este punto, nos vemos capaces de responder a las dos preguntas formuladas al inicio de este estudio. En relación con la primera, *¿Cómo han valorado los alumnos del máster de formación de profesores de ELE la realización de las prácticas en una modalidad en línea?*, podemos afirmar que los maestras, mayoritariamente, han valorado de forma positiva esta nueva modalidad de prácticas: la han visto como una oportunidad de enfrentarse a nuevos contextos a la vez que consideran que ha sido una buena solución para salvar la situación. También afirman que les ha servido para ampliar conocimientos en relación con el uso de las TIC. Sin embargo, la percepción de las prácticas en línea con respecto a lo que implica el manejo de la clase ha propiciado valoraciones negativas. Esta cuestión, ligada al hecho de haber recibido formación para la enseñanza de carácter presencial, ha implicado que algunos maestras hayan valorado negativamente las dinámicas establecidas para gestionar la participación de los alumnos y las interacciones que se generan en el aula virtual. En este sentido, ellos buscaban una realidad comunicativa propia de la presencialidad. Este es un aspecto que se debe tener en cuenta en la formación de profesores cuando se establezcan principios metodológicos (gestión de las dinámicas de grupo, corrección, manejo de las diferentes herramientas que ofrece internet, etc.) en el manejo de la clase en línea.

Por otro lado, en relación con la segunda pregunta, *¿En qué grado perciben los profesores en formación que las prácticas en línea les ha permitido desarrollar sus competencias docentes?*, no es osado afirmar que los maestras han percibido un progreso en este aspecto. Así, algunos de ellos mencionan de forma positiva cuestiones relacionadas con el manejo del aula, la gestión de la interacción, el uso de las diferentes aplicaciones, etcétera, aunque ha quedado en evidencia la imposibilidad de transferir los conocimientos adquiridos para las clases presenciales a la nueva modalidad, especialmente, en relación con la comunicación no verbal y el contacto con los alumnos. Con todo, se observa que existe una valoración positiva de la realización de las prácticas en línea, aunque esta se circunscribe a dos competencias:

“Organizar situaciones de aprendizaje” y “Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo” (Instituto Cervantes, 2012).

Ante estas conclusiones, se observa una valoración mayoritariamente positiva de la experiencia, pero vemos la necesidad de hacer especial énfasis en introducir nuevos planteamientos didácticos a partir de los comentarios ofrecidos por los maestranentes. Desde la formación de profesores, se debe ser capaz de facilitar la transferencia de conocimientos teóricos sobre aspectos pedagógicos concebidos para un contexto de enseñanza a otros posibles, dadas las características cambiantes de la sociedad en que vivimos.

#### ANEXO 1

#### *Cuestionario de valoración de la experiencia de prácticas*

---

Te hacemos llegar este cuestionario porque nos gustaría que pudieras valorar tu experiencia de prácticas, diferentes a las de años anteriores como consecuencia del confinamiento y con el traslado del aula presencial al aula digital a través de una plataforma digital. Nos gustaría saber la valoración de tu experiencia por si en el futuro se repite una situación similar a través de las siguientes cuestiones. Por ello, te pedimos que respondas a las preguntas que te formulamos a continuación. Intenta aportar la máxima información que te sea posible (no hay límite de palabras) y ser lo más explícito/a posible. Tus respuestas también te servirán para tu informe de prácticas.

---

1. ¿Qué te ha parecido la relación que se ha establecido con la tutora de prácticas? Justifica tu respuesta.
  2. ¿Consideras que has tenido oportunidad de poder observar a la tutora para ver el enfoque didáctico llevado a cabo?
  3. ¿Crees que has podido familiarizarte, además de con el enfoque didáctico, con las características del grupo de alumnos?
  4. ¿Consideras que has tenido oportunidad de poder implementar alguna actividad o parte de una secuencia didáctica a los alumnos?
  5. ¿Cómo consideras que ha sido tu trabajo como alumno de prácticas?
  6. ¿Crees que existen ventajas en esta nueva forma de llevar a cabo las prácticas?
  7. ¿Crees que hay inconvenientes?
  8. Como alumno, ¿te has quedado satisfecho con la experiencia?
  9. ¿Hay algo que quieras añadir?
- 

Fuente: elaboración propia.

## Notas

<sup>1</sup> En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

<sup>2</sup> A lo largo del análisis, hemos utilizado los términos ‘maestrante’ o ‘profesor en formación’ para referirnos a los alumnos del máster que realizaron las prácticas formativas y que participaron en este estudio. En cambio, hemos

utilizado el término ‘alumnos’ o ‘estudiantes’ para referirnos a los alumnos de Español como Lengua Extranjera de nuestros maestras o a una alusión al alumnado en general.

<sup>3</sup> Por cuestiones éticas, se ha decidido etiquetar a cada uno de los profesores en formación con la E (Estudiante) más un número para preservar su anonimato.

## Referencias

- Anguita, Rocío (1997). “Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente”, *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, vol. 30, pp. 97-109.
- Cirocki, Andrzej; Madyarov, Irshat y Baecher, Laura (eds.) (2019). *Current perspectives on the TESOL Practicum*, Berna: Springer.
- Cohen, Esther; Hoz, Ron y Kaplan, Haya (2013). “The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies”, *Teaching Education*, vol. 24, núm. 4, pp. 345-380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Coll, César (2007). “Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio”, *Aula de Innovación Educativa*, vol. 16, núm. 1, pp. 24-39.
- Correa, Enrique (2015). “La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización”, *EDUCAR*, vol. 51, núm. 2, pp. 259-275.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (eds.) (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Farrell, Thomas S. C. (2008). “‘Here’s the Book, Go Teach the Class’: ELT Practicum support”, *RELC Journal*, vol. 39, núm. 2, pp. 226-241. <https://doi.org/10.1177/0033688208092186>
- Ferri, Fernando; Grifoni, Patrizia y Guzzo, Tiziana (2020). “Online learning and emergency remote teaching: opportunities and challenges in emergency situations”, *Societies*, vol. 10, núm. 4. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Filipi, Anna y Turner, Marianne (2019). “A TESOL Practicum in Australia”, en: A. Cirocki, I. Madyarov y L. Baecher (eds.). *Current Perspectives on the TESOL Practicum*, Berna: Springer, pp. 43-66. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-28756-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-28756-6_3)
- González Sanmamed, Mercedes y Fuentes Abeledo, Eduardo José (2011). “El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente”, *Revista de Educación*, vol. 354, pp. 47-70.
- Herrera, Francisco y Sans, Neus (eds.) (2020). *La gestión del aula de español. Desafíos y actuaciones*, Barcelona: Difusión.
- Higueras, Marta (2012). “Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, vol. 1, pp. 101-128. <https://doi.org/10.17345/rile1>

- Imbernón, Francisco y Colén, María Teresa (2015). “Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada”, *Tendencias Pedagógicas*, vol. 25, pp. 57-76. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/160>
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Madrid: Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm)
- Lawson, Tony; Çakmak, Melek; Gündüz, Müge y Busher, Hugh (2015). “Research on teaching practicum—a systematic review”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 38, núm. 3, pp. 392-407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- López, Carmen; Benedito, Vicente y León, María J. (2016). “El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación: la perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía”, *Formación Universitaria*, vol. 9, núm. 4, pp. 11-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>
- Medina, José Luis (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*, Buenos Aires: Magisterio Rio de la Plata/Lumen.
- Medina, José Luis y Pérez Cabrera, María José (2017). “La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 1, pp. 17-38.
- Montes, Alma Laura y González Argüello, María Vicenta (2018). “La práctica reflexiva como herramienta de formación en las prácticas del profesor de ELE”, ponencia presentada en el XXIX Congreso Internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 5-8 de septiembre de 2018.
- Morales-López, Yuri y Araya-Romás, Daniela (2020). “Apoyando a los futuros profesores a reflexionar”, *Acta Scientiae*, vol. 22, núm. 1, pp. 88-111. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.5641>
- Raposo, Manuela y Zabalza, Miguel Ángel (2011). “La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Practicum”, *Revista de Educación*, vol. 354, pp. 17-20.
- Robles, Sara y Díaz-Bravo, Rocío (2017). “Prácticas virtuales en Second Life: telecolaboración entre profesores nativos en formación y estudiantes de ELE”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, vol. 6, pp. 55-78. <https://doi.org/10.17345/rile6.1824>
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona: Paidós.
- Shulman, Lee S. (1986). “Those who understand: Knowledge growth in teaching”, *Educational Researcher*, vol. 15, núm. 2, pp. 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, Lee S. (1991). *Teaching excellence in the university*, Stanford: Stanford University Academic Council.
- Smith, Kari y Lev-Ari, Lilach (2005). “The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 33, núm. 3, pp. 289-302. <https://doi.org/10.1080/13598660500286333>

- Tsui, Amy B.M. y Tavares, Nicole J. (2021). “The technology cart and the pedagogy horse in online teaching”, *English Teaching & Learning*, vol. 45, pp. 109-118. <https://doi.org/10.1007/s42321-020-00073-z>
- White, Simone, Bloomfield, Di y Le Cornu, Rosie (2010). “Professional experience in new times: Issues and responses to a changing education landscape”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 38, núm. 3, pp. 181-193. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.493297>
- Yavuz, Fatih (2017). “Pre-service teachers’ perceptions on foreign language teaching issues”, *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, vol. 4, núm. 1, pp. 55-60. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v4i1.2052>
- Yin, Judy (2019). “Connecting theory and practice in teacher education: English-as-a-foreign-language pre-service teachers’ perceptions of practicum experience”, *Innovation and Education*, vol. 1, núm 4. <https://doi.org/10.1186/s42862-019-0003-z>

**Artículo recibido:** 12 de abril de 2021  
**Dictaminado:** 22 de septiembre de 2021  
**Segunda versión:** 7 de octubre de 2021  
**Aceptado:** 8 de octubre de 2021