U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

3º Ciclo de Estudos em Ciências da Linguagem
DIDÁTICA DE LÍNGUAS

La (auto)evaluación y el desarrollo de la competencia docente: análisis de la aplicación de la *Parrilla del profesor de idiomas* (*European Profiling Grid*) en un programa de formación inicial de profesores de Español como Lengua Extranjera en Portugal

Marta Pazos Anido

D

2019

Marta Pazos Anido

La (auto)evaluación y el desarrollo de la competencia docente: análisis de la aplicación de la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*European Profiling Grid*) en un programa de formación inicial de profesores de Español como Lengua Extranjera en Portugal

Tese realizada no âmbito do Doutoramento em 3º Ciclo de Estudos em Ciências da Linguagem, orientada pelo Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

janeiro de 2019

La (auto)evaluación y el desarrollo de la competencia docente: análisis de la aplicación de la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*European Profiling Grid*) en un programa de formación inicial de profesores de Español como Lengua Extranjera en Portugal

Marta Pazos Anido

Tese realizada no âmbito do Doutoramento em 3º Ciclo de Estudos em Ciências da Linguagem, orientada pelo(a) Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo

Membros do Júri

Presidente:

Doutora Cândida Fernanda Antunes Ribeiro, Professora Catedrática e Diretora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Vogais:

Doutora Maria Assunção Flores Fernandes, Professora Associada com Agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Doutor Pedro Dono López, Professor Auxiliar do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho

Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte, Professora Associada do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues, Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Doutor Rogélio Ponce de León Romeo, Professor Associado do Departamento de Estudos Portugueses e Estudos Românicos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (orientador)

Não se nasce professor. Ser professor é uma lenta e metódica metamorfose. É um movimento perpétuo entre a lagarta e o casulo. É um vai - vem contínuo entre o saber e o desaprender. É a adaptação permanente à mudança: dos saberes, das metodologias, das culturas, das tecnologias… Ninguém nasce professor e a sua eficácia não é uma questão de sorte ou acaso. Aqui, como em tudo o resto na vida, a sorte, ou acaso, dão muito, mesmo muito trabalho.

[…]

Não se nasce professor. Um professor molda-se numa educação inicial e condiciona-se numa aprendizagem permanente, ao longo da vida. Nunca o é, mesmo quando se atreve a julgar que controla o quotidiano. Professor é erosão e reconstrução. É avanço e recuo. É acusação e vítima. É conquistador e sitiado. É lugar santo e profanado.

(Ruivo, 2015, pp. 171-172)

En la actualidad, la profesión docente tiene mucho de *ESTAR*, de ejercitar el rol, de jugar al personaje. Quienes *están* en la docencia son profesores de 9 a 15 (si tienen la suerte de haber logrado el horario continuado), o lo son el número concreto de horas semanales que le han atribuido de clase.

SER docente es otra cosa, lo llevas en el ADN, lo vives, te acompaña cada momento del día, lo disfrutas y lo sufres por partes iguales. Te atrapa.

(Zabalza & Zabalza, 2012, p. 14)

Índice

Declaração de honra 12
Agradecimentos 13
Resumo 15
Abstract 16
Resumen 17
Índice de figuras 18
Índice de tablas 20
Lista de abreviaturas y siglas 21
Introducción 23
Capítulo 1 – De la noción de competencia a la de competencia docente 41
1.1. La competencia: un breve recorrido desde su origen a la actualidad 41
1.1.1. El concepto de competencia en los documentos de los organismos internacionales 44
1.1.2. La «competencia» en los programas de formación de profesores 49
1.1.3. La definición de competencia en el campo de la educación 52
1.1.3.1. Perspectivas epistemológicas sobre la competencia 53
1.1.3.2. Hacia una definición actual del concepto de competencia 56
1.1.3.2.1. Competencia/competencias 60
1.1.3.3. Elementos que constituyen la definición de competencia 60
1.1.3.3.1. Aptitud, capacidad, habilidad, etc. para… 61
1.1.3.3.1.1. Otros conceptos afines al de competencia 62
1.1.3.3.2. Acción 69
1.1.3.3.3. Movilización 71
1.1.3.3.4. Recursos 72
1.1.3.3.4.1. El saber y el conocimiento: su función como recursos 76
1.1.3.3.5. Contexto 78
1.1.3.3.6. Situación 79
1.1.3.3.7. Reflexión 83
1.1.3.4. Características de la competencia 85

1.1.3.5. Funcionamiento de la competencia 88
1.1.3.6. La enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de la competencia 91
1.1.3.7. Críticas al concepto de competencia 98
1.1.3.7.1. La supeditación de la educación a las necesidades de la economía capitalista 99
1.1.3.7.2. Una base científica incierta sobre la que se asienta el discurso de las competencias 103
1.1.3.7.3. La supremacía del «saber hacer» sobre el resto de los saberes 107
1.1.3.7.4. Acercando posturas: de las críticas a la aceptación del concepto de competencia 109
1.2. Competencia docente y competencias docentes 111
Capítulo 2. – De las competencias docentes al referencial de competencias: hacia la configuración de un perfil profesional del «buen» docente de lenguas extranjeras 116
2.1. De los saberes docentes a las competencias docentes 120
2.2. Tipología de competencias docentes 132
2.3. Los referenciales de competencias 139
2.3.1. Usos de los referenciales de competencias 143
2.3.2. Limitaciones de los referenciales de competencias 152
2.3.3. Modelos de referenciales de competencias docentes 161
2.3.3.1. Las competencias docentes en el 3.º ciclo de Ensino Básico y el Ensino Secundário en Portugal 164
2.3.3.2. Las competencias profesionales de los profesores de lenguas extranjeras 168
2.3.3.2.1. La competencia docente en lenguas extranjeras según Sheila Estaire y Sonsoles Fernández 171
2.3.3.2.2. Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas (*PEFPI*) 172
2.3.3.2.3. Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras 175
2.3.3.2.4. *Parrilla* del perfil del profesor de idiomas (2013) 179
Capítulo 3. – La evaluación de la competencia docente 185
3.1. Particularidades de la evaluación de la competencia profesional docente 189
3.1.1. Funciones de la evaluación del profesorado 189
3.1.2. Modelos de evaluación del profesorado 194
3.1.3. Principios orientadores para un sistema de evaluación de profesores 201
3.1.4. Dificultades y limitaciones de la evaluación del profesorado 221
3.2. La autoevaluación de la competencia docente 226
3.2.1. Aportaciones de la autoevaluación de la práctica docente 226

3.2.2. Limitaciones de la autoevaluación de la práctica docente 231
3.2.3. Principios orientadores para la autoevaluación del profesorado 233
3.3. (Auto)evaluación de profesores de Ensino básico y Ensino Secundário en Portugal: breve perspectiva histórica 239
Capítulo 4. – Contexto de la investigación: la formación inicial de profesores de Español en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).....253
4.1. Modelos de formación inicial de profesores 253
4.1.1. El modelo de formación por competencias.....261
4.1.2. El modelo de formación práctico reflexivo.....263
4.1.3. El aprendizaje experiencial.....271
4.1.4. El enfoque realista.....272
4.1.5. Modelos de formación de profesores y enseñanza de lenguas extranjeras 276
4.2. Marco legislativo de la formación inicial de profesores de lengua extranjera en Portugal 277
4.2.1. La formación inicial de profesores desde la Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) hasta el 2007.....278
4.2.2. La formación inicial de profesores desde 2007 hasta la actualidad.....285
4.3. La formación inicial de profesores de lenguas extranjeras en la FLUP 291
4.4. Los *mestrados em ensino* de lenguas extranjeras con variante de Español en la FLUP: MEIBS y MEPLE.....297
4.4.1. Requisitos de acceso a MEIBS y MEPLE 301
4.4.2. Objetivos de los ciclos de estudios 302
4.4.3. Organización y estructura curricular de MEIBS y MEPLE en el año lectivo 2014/2015 304
4.4.3.1. Iniciação à Prática Profissional: la variante de Español.....307
4.4.3.1.1. Seminário de Iniciação à Prática Profissional: la variante de Español.....309
4.4.3.1.2. Relatório final de estágio.....310
4.4.3.1.3. La Prática de Ensino Supervisionada (PES).....314
4.5. Descripción de la PES en el área de especialización de Español de MEIBS y MEPLE.....318
4.5.1. El lugar de la PES en el currículo de MEIBS y MEPLE 319
4.5.2. La orientación formativa de la PES 320
4.5.3. Organización de la PES: la relación entre instituciones y el desarrollo del proceso324
4.5.4. El papel de los orientadores y del PeP en la PES.....327
4.5.4.1. El papel de los orientadores: el orientador de la FLUP y el orientador cooperante 328
4.5.4.1.1. La supervisión en la PES: características y naturaleza del proceso 330

4.5.4.2. El papel del profesor en prácticas en la PES 335
4.5.5. Evaluación de la PES en el área de especialización de Español.....341
4.5.5.1. Los agentes intervinientes en el proceso de evaluación de la PES 345
4.5.5.1.1. El papel de los orientadores en la evaluación en la PES 346
4.5.5.1.2. El papel del PeP: la autosupervisión y la autoevaluación en la PES 348
4.5.5.1.2.1. El portafolio reflexivo como instrumento de autoformación y autoevaluación 350
4.6. Síntesis sobre la situación actual de la formación inicial de profesores y de la PES en el área de especialización de Español en la FLUP 355
Capítulo 5. – Descripción de la investigación 359
5.1. Objetivos de la investigación 359
5.2. Justificación del estudio y antecedentes de la investigación 362
5.2.1. Justificación del estudio 362
5.2.2. Antecedentes del estudio 368
5.3. Diseño de la investigación 371
5.3.1. Enfoque metodológico 371
5.3.2. Esquema de la investigación 385
5.4. Muestra de la investigación 387
5.4.1. El profesorado en prácticas 387
5.4.2. Los alumnos del 3.º ciclo do Ensino Básico y de Ensino Secundário 389
5.5. Técnicas de investigación 392
5.5.1. La *Parrilla* del perfil del profesor de idiomas (*EPG*) 392
5.5.1.1. La *Parrilla EPG*: su utilización por parte del profesorado en prácticas 392
5.5.1.2. La *Parrilla EPG*: su utilización por parte de la investigadora 393
5.5.1.2.1. La observación de clases 394
5.5.2. El portafolio del profesor 404
5.5.3. El cuestionario 406
5.5.3.1. El cuestionario para los alumnos 406
5.5.3.2. El cuestionario para las profesoras en prácticas 414
5.5.4. Los grupos de discusión 419
5.5.4.1. Grupos de discusión con las profesoras en prácticas 421
5.5.4.2. Grupos de discusión con los alumnos de 3.º ciclo de Ensino Básico y de Ensino Secundário 429
Capítulo 6. – Análisis de los datos y resultados 438
6.1. Análisis de datos con un tratamiento cuantitativo 438

6.1.1. Resultados obtenidos de la evaluación y autoevaluación con la *Parrilla EPG* 444
6.1.1.1. Resultados por categorías 449
6.1.1.2.Análisis general del perfil competencial de las PeP 465
6.1.2. Resultados obtenidos del análisis de los datos del cuestionario para los alumnos 471
6.1.3. Resultados obtenidos del cuestionario para las profesoras en prácticas 478
6.1.3.1. Opinión general sobre la *Parrilla EPG* 478
6.1.3.2. Usos de la *Parrilla EPG* 481
6.1.3.3. Categorías y fases de desarrollo en las que se organiza la *Parrilla EPG* 483
6.1.3.4. Uso de la *Parrilla EPG* después de la PES 486
6.1.3.5. Comparación de la *Parrilla EPG* con el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação* do estágio pedagógico de Espanhol de MEIBS/MEPLE 487
6.2. Análisis de datos con un tratamiento cualitativo 489
6.2.1. Resultados obtenidos del análisis de los portafolios de las PeP 494
6.2.1.1. Usos de la *Parrilla EPG* 496
6.2.1.2. Proceso de cumplimentación de la *Parrilla EPG* 509
6.2.1.3. Sugerencias 509
6.2.1.4. Comparación de la *Parrilla EPG* con el *PEFPI* 510
6.2.1.5. Situación actual de la profesión docente 511
6.2.1.6. Reflexión sobre los resultados del análisis de datos de los fragmentos de los portafolios 511
6.2.2. Resultados del análisis de los grupos de discusión de las profesoras en prácticas .513
6.2.2.1. Resultados relacionados con la *Parrilla EPG* 514
6.2.2.1.1. Usos de la *Parrilla EPG* 514
6.2.2.1.2. Limitaciones y dificultades de la *Parrilla EPG* 524
6.2.2.1.3. Sugerencias 528
6.2.2.1.4. Momento de la PES para utilizar la *Parrilla EPG* 533
6.2.2.2. Resultados relacionados con la comparación entre la *Parrilla EPG*, el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação* 536
6.2.2.2.1. Comparación entre la *Parrilla EPG*, el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação*: grupo de discusión de PeP con experiencia docente previa 537
6.2.2.2.2. Comparación entre la *Parrilla EPG*, el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação*: grupo de discusión de PeP sin experiencia docente previa 548
6.2.3. Divulgación de los resultados del análisis de los grupos de discusión de los alumnos 563
6.2.3.1. Percepción de los alumnos acerca de la profesión docente 567
6.2.3.1.1.Grupo de discusión 1 567

6.2.3.1.2. Grupo de discusión 2 569
6.2.3.1.3. Grupo de discusión 3 572
6.2.3.2. Percepción de los alumnos sobre las características de un «buen» profesor de lenguas extranjeras 577
6.2.3.2.1. Grupo de discusión 1 577
6.2.3.2.2. Grupo de discusión 2 580
6.2.3.2.3. Grupo de discusión 3 583
6.2.3.3. Percepción de los alumnos sobre las categorías de la *Parrilla EPG* 586
6.2.3.3.1. Grupo de discusión 1 587
6.2.3.3.2. Grupo de discusión 2 591
6.2.3.3.3. Grupo de discusión 3 598
Capítulo 7. – Discusión de los resultados 608
7.1. Percepciones del profesorado en formación inicial en el área de especialización de Español de MEIBS y MEPLE sobre la *Parrilla EPG* como referencial de competencias docentes 608
7.1.1. Sobre los posibles usos de la *Parrilla EPG* como referencial de competencias en el ámbito de la formación inicial de profesores de español de MEIBS y MEPLE 608
7.1.2. Sobre la selección y la descripción de las distintas fases de desarrollo de competencias docentes de la *Parrilla EPG* 614
7.1.3. Sobre el uso de la *Parrilla EPG* después de la formación inicial.....624
7.1.4. Sobre la comparación de la *Parrilla EPG* con el *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* (*PEFPI*) y el *Referencial de avaliação* do estágio pedagógico de Espanhol, ambos usados durante la PES en MEIBS y MEPLE 625
7.1.5. Sobre el perfil competencial del docente de lenguas extranjeras, concretamente de español, que proyecta la *Parrilla EPG* y su comparación con otros documentos de referencia usados en MEIBS y MEPLE, con la percepción de los PeP y del alumnado de ES 632
7.2. La *Parrilla EPG* como instrumento de (auto)evaluación: el perfil competencial de las profesoras en prácticas al inicio y al final de la PES.....646
7.2.1. Sobre el uso de la *Parrilla EPG* como referencial de competencias para la autoevaluación de las profesoras en prácticas en formación inicial 646
7.2.2. Sobre el uso de la *Parrilla EPG* como referencial de competencias para la evaluación de las profesoras en prácticas en formación inicial.....650
7.2.3. Sobre el perfil competencial de las profesoras en prácticas a partir de la evaluación y la autoevaluación de su desempeño docente con base en la *Parrilla EPG* 654
Conclusión.....664
Referencias bibliográficas 688
Apéndices.....731

Apéndice A: Cuestionario para el profesorado en prácticas. 732
Apéndice B: Cuestionario para alumnos 736
Apéndice C: Guion para el grupo de discusión con el profesorado en prácticas sin experiencia docente 738
Apéndice D: Guion para el grupo de discusión con el profesorado en prácticas con experiencia docente 740
Apéndice E: Pedido de autorização aos encarregados de educação para la realización del grupo de discusión con el alumnado 742
Apéndice F: Guion para los grupos de discusión con los alumnos 743
Apéndice G: Criterios para la transcripción de registros sonoros 746
Apéndice H: Transcripción del grupo de discusión con el profesorado en prácticas con experiencia docente 749
Apéndice I: Transcripción del grupo de discusión con el profesorado en prácticas sin experiencia docente 766
Apéndice J: Transcripción del grupo de discusión con el alumnado: grupo 1. 783
Apéndice K: Transcripción del grupo de discusión con el alumnado: grupo 2. 797
Apéndice L: Transcripción del grupo de discusión con el alumnado: grupo 3 813
Apéndice M: Análisis de los perfiles competenciales del docente de lenguas extranjeras proyectados por los distintos documentos de referencia 830
Anexos 835
Anexo 1: *Diez nuevas competências para enseñar* (Perrenoud, 2004b). 836
Anexo 2. Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes). 838
Anexo 3. *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*) (2013) 839
Anexo 4: Estructura curricular de MEIBS (Deliberação [extracto] n.º 735/2008) 843
Anexo 5: Estructura curricular de MEPLE (Deliberação n.º 767/2008) 845
Anexo 6: Plan de estudios de MEIBS (área de especialización de Español) 847
Anexo 7: Plan de estudios de MEPLE (área de especialización de Español) 848
Anexo 8: Normas de funcionamiento de la PES en el área de Español (Curso lectivo 2014/2015) 849
Anexo 9: *Referencial de avaliação* 851
Anexo 10: *Regulamento Geral* de MEPLE 859
Anexo 11: Indicaciones generales para la elaboración del Portefólio de estágio pedagógico en el área de Español 870
Anexo 12: Indicaciones generales para la elaboración del Portefólio de estágio pedagógico en el área de Español (Actualización) 874
Anexo 13: Codificación de datos con Atlas.ti 876

Declaração de honra

Declaro que a presente tese é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 25 de janeiro de 2019

Marta Pazos Anido

Agradecimentos

Al Profesor Doctor Rogelio Ponce de León por aceptar la dirección de este trabajo, por su disponibilidad, por sus orientaciones y sugerencias, por sus palabras alentadoras en todas las fases de este largo camino.

A las profesoras en prácticas que han participado en el estudio, por haberme dejado recorrer con ellas una etapa tan emocionante como desafiante, por haber compartido conmigo sus percepciones, sus inquietudes, sus miedos, sus ilusiones. A los alumnos del 3.º ciclo del Ensino Básico y del Ensino Secundário que aceptaron contribuir a este estudio. A todos los *orientadores cooperantes* de los centros educativos en los que recogí los datos, por la importante labor que desempeñan en el ámbito de la formación inicial de profesores y por haberme abierto las puertas de sus clases.

A mis colegas del área de Español de la Faculdade de Letras da Universidade do Porto, por tantos momentos de colaboración, por contribuir de un modo u otro a mi desarrollo personal y profesional. A Pilar Nicolás, por su amistad, por su ayuda, por tantas conversaciones y reflexiones en torno a la enseñanza de ELE, la evaluación de centros y la formación de profesores. A Mónica Barros, por su amistad (por ser amiga y «amiga crítica»), por su continuo apoyo, por los buenos consejos y por tantas conversaciones, tantos aprendizajes y tantas horas de trabajo conjunto durante estos años.

A los colegas Ângela Carvalho, Fátima Silva, José Almeida, Maria Ellison, Nicolas Hurst, Simone Tomé y Sónia Rodrigues, por las reflexiones compartidas en torno a los másteres de enseñanza de lenguas extranjeras, por brindarme la oportunidad de aprender con y de ellos.

A Ana Franco, por ayudarme a indagar en mi propia competencia docente. A Nuria Vaquero, por darme la oportunidad de comprender el papel del profesor desde otra

perspectiva y de obtener una visión más abarcadora de la competencia profesional docente. A Isabel Bermejo, por facilitarme ese camino.

A mi familia. A mis padres, por los valores que me han inculcado, por haberme dejado elegir y por haberme enseñado las «competencias para la vida». A mi hermana, por su cariño y apoyo, por seguir estando ahí siempre que la necesito. A Iván, por su amor, por su paciencia, por haber aprendido a comprender lo que significa «ser» y no solo «estar» docente.

Resumo

Esta tese analisa o impacto dos referenciais de competências docentes na formação inicial de professores, particularmente da *European Profiling Grid* (*EPG*) (VV. AA., 2013) no âmbito das práticas pedagógicas dos mestrados em ensino das línguas com o espanhol como opção, ministrados na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O estudo tem dois objetivos gerais: i) analisar e avaliar a adequação da *EPG* ao contexto descrito, com base na perceção dos professores em práticas e dos alunos das escolas de ensino secundário participantes na investigação; e ii) refletir sobre o perfil de competências dos futuros professores de espanhol, sobre o processo e o resultado da sua autoavaliação e da avaliação (pela investigadora e alunos), com base na *EPG*, no início e fim das práticas. Estes objetivos são divididos em oito específicos e uma série de questões que são respondidas através da implementação de um esquema de investigação de método misto, com várias fases, que contempla várias técnicas e diferentes fontes de evidências.

Os resultados mostram uma opinião muito favorável sobre a *EPG* como ferramenta, quando utilizada com outros referenciais, como o *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (Newby et al., 2007), especialmente para promover uma reflexão e autoavaliação da competência docente mais sistemáticas, servindo também como guia para o desenvolvimento profissional. Os resultados dos perfis de competências e a perceção dos futuros professores e dos alunos participantes permitem tirar conclusões significativas para a formação e a avaliação das práticas pedagógicas no contexto do estudo, de entre as quais se destaca a necessidade de prestar mais atenção ao desenvolvimento das competências emocionais e da competência intercultural do corpo docente.

Palavras-chave: competência profissional docente, ensino de línguas estrangeiras, formação inicial de professores, *European Profiling Grid* (*EPG*), referenciais de competências docentes.

Abstract

This thesis analyses the impact of teacher competence frameworks in initial teacher training, particularly the *European Profiling Grid* (*EPG*) (VV.AA., 2013), within the context of teaching practicum of the Masters in language teaching that have Spanish as an option, at the Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

The study has two general objectives: i) to analyse and evaluate the appropriacy of the *EPG* to the described context, based on the perception of trainees and the learners in the secondary schools participating in the research project; and ii) to reflect on the competence profile of the future Spanish teachers, on the process and the result of their self-assessment and evaluation (by the researcher and students), based on the *EPG*, at the beginning and the end of the practices. These objectives are divided into eight specific objectives and a series of questions that are answered through the implementation of a mixed-method, multi-phase research scheme that contemplates various techniques and different sources of evidence.

The results show a very favourable opinion of the *EPG* as a tool, when used with other references, such as the *European Portfolio for future language teachers* (Newby et al., 2007), especially to promote more systematic reflection and self-assessment, also serving as a guide for professional development. The results of the competence profiles and the perception of the future teachers and of the participating students allow us to draw significant conclusions for the development and evaluation of the teaching practices in the context of the study, among which should be noted the need to pay more attention to the development of the emotional and intercultural competence of teachers.

Keywords: teacher professional competence, foreign language teaching, initial teacher training, *European Profiling Grid* (*EPG*), teacher competence frameworks.

Resumen

La presente tesis analiza el impacto de los referenciales de competencias docentes en la formación inicial de profesores, concretamente de la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*) (VV. AA., 2013), en el ámbito de las prácticas pedagógicas de los másteres en enseñanza de lenguas que tienen como opción el español, impartidos en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

El estudio plantea dos objetivos generales: i) analizar y evaluar la adecuación de la *Parrilla EPG* al contexto descrito, a partir de la percepción del profesorado en prácticas y del alumnado de centros educativos de secundaria participantes en la investigación; y ii) reflexionar acerca del perfil competencial de los futuros profesores de español, sobre el proceso y el resultado de su autoevaluación y de la evaluación (por parte de la investigadora y del alumnado), con base en la *Parrilla EPG*, al inicio y al final de las prácticas. Estos objetivos se desglosan en otros ocho específicos y en una serie de preguntas a las que se responde implementando un diseño de investigación de método mixto, de varias fases, que contempla varias técnicas y distintas fuentes de evidencia.

Los resultados muestran una opinión muy favorable respecto a la *Parrilla EPG* como herramienta, cuando se utiliza con otros referenciales como el *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas* (Newby et al., 2007), especialmente para promover una reflexión y autoevaluación más sistemáticas de la competencia docente, además de como guía para el desarrollo profesional. Los resultados de los perfiles competenciales y la percepción de los futuros docentes y del alumnado participantes permiten extraer conclusiones significativas para la formación y la evaluación de las prácticas pedagógicas en el contexto de estudio, entre las cuales destaca la necesidad de prestar más atención al desarrollo de las competencias emocionales y de la competencia intercultural del profesorado.

Palabras clave: competencia profesional docente, enseñanza de lenguas extranjeras, formación inicial de profesores, *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*), referenciales de competencias docentes.

Índice de figuras

Figura 1. O cursor da competência (Le Boterf, 2005, p. 21). 57
Figura 2. Esquematización de los contenidos, de las capacidades y de las competencias, en función del eje del tiempo y del eje de situaciones (Roegiers, 2007, p. 81). 63
Figura 3. Proceso en una acción competente (Zabala & Arnau, 2007, p. 48). 89
Figura 4. ¿Cómo se construye la competencia? (Verdía, 2010a, p. 66). 115
Figura 5. Los saberes de los docentes (Tardif, 2004, p. 48). 126
Figura 6. Los conocimientos de los docentes (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, p. 124). 127
Figura 7. El «modelo cebolla» (Korthagen, 2004, p. 80). 158
Figura 8. Categorización de los descriptores en el *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* (Newby et al., 2007, p. 6). 173
Figura 9. Barra de autoevaluación de los descriptores del *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* (Newby et al., 2007, p. 6). 174
Figura 10. Gráfico de las ocho competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes, 2012, p. 8). 177
Figura 11. Áreas de competencia del E*AQUALS Framework for Teacher Self-assessment, Teacher Training and Development* (EAQUALS, 2016, P. 6). 184
Figura 12. La relación entre «referente» y «referido» en la evaluación de profesores (Hadji, 1994, p. 31). 199
Figura 13. Tipología de dispositivos según los tipos de saberes a partir de la Pirámide de Miller (Tejada & Ruiz, 2016, p. 32). 216
Figura 14. Diferentes tipos de «asesores» (Rossner, 2012, p. 7). 217
Figura 15. Los cuatro paradigmas de la formación de profesores (Zeichner, 1983, p. 7). 258
Figura 16. Reflective practice model of professional education/development (Wallace, 1999, p. 49). 267
Figura 17. Modelo ALACT (Korthagen, 2010, p. 91). 268
Figura 18. Adaptación del ciclo reflexivo de Korthagen (Alsina, 2010, p. 98). 268
Figura 19. Espiral de investigación-acción (Kemmis & McTaggart, 1986, p. 278). 269
Figura 20. Tres niveles de aprendizaje (Korthagen & Lagerwerf, 2001, citados en Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010, p. 34). 275
Figura 21. Estilos supervisivos según Glickman (Vieira & Moreira, 2011, p. 16). 331
Figura 22. Diseño de la investigación. 377
Figura 23. Scientific and Naturalistic Terms Appropriate to Various Aspects of Rigor (Guba & Lincoln, 1982, p. 104). 381
Figura 24. Perfil del alumnado participante en la evaluación de la competencia profesional docente de las PeP por curso en el que se encuentra inscrito y por periodo en el que se recogen los datos. 391
Figura 25. Pruebas paramétricas y su alternativa no paramétrica (Berlanga & Rubio, 2012, p. 103). 442
Figura 26. Perfil competencial aproximado de las PeP sin experiencia docente previa a la PES (*n*=16) en función de su autoevaluación al inicio y al final de la PES con base en la *Parrilla EPG.* 467
Figura 27. Perfil competencial aproximado de las PeP sin experiencia docente previa a la PES (*n*=16) en función de la evaluación realizada por la investigadora al inicio y al final de la PES con base en la *Parrilla EPG*.....467
Figura 28. Perfil competencial aproximado de las PeP con experiencia docente previa a la PES (*n*=5) en función de su autoevaluación al inicio y al final de la PES con base en la *Parrilla EPG*. 467

Figura 29. Perfil competencial aproximado de las PeP con experiencia docente previa a la PES (*n*=5) en función de la evaluación de la investigadora al inicio y al final de la PES con base en la *Parrilla EPG*. 467
Figura 30. *BoxPlot* por periodo (periodo 1) de las dimensiones en estudio en función de la experiencia docente previa de las PeP. 477
Figura 31. *BoxPlot* por periodo (periodo 2) de las dimensiones en estudio en función de la experiencia docente previa de las PeP. 477
Figura 32. Percepción de las PeP sobre la adecuación de la *Parrilla EPG* al contexto de estudio 480
Figura 33. Percepción de las PeP sobre la dificultad en la cumplimentación de la *Parrilla EPG*. 480
Figura 34. Percepción de las PeP sobre la coherencia en la progresión de las distintas fases de desarrollo en las que se organizan las 13 categorías de la *Parrilla EPG*. 480
Figura 35. Percepción de las PeP sobre la claridad en la descripción de las fases de desarrollo en las que se organizan las 13 categorías de la *Parrilla EPG*. 480
Figura 36. Percepción de las PeP sobre la adecuación de la *Parrilla EPG* como herramienta de autoevaluación de las prácticas docentes en el ámbito de la PES. 480
Figura 37. Percepción de las PeP sobre los usos de la *Parrilla EPG* en función de su experiencia docente. 481
Figura 38. Distribución del número de PeP con experiencia docente previa a la PES en función de su percepción acerca de las distintas utilidades de la *Parrilla EPG*.....482
Figura 39. Distribución del número de PeP sin experiencia docente previa a la PES en función de su percepción acerca de las distintas utilidades de la *Parrilla EPG*.....482
Figura 40. Categorías de la *Parrilla EPG* que más llaman la atención de las PeP en función de su experiencia docente previa. 484
Figura 41. Percepción de las PeP sobre la utilidad del *Referencial de avaliação* usado en la PES en el área de especialización de Español en relación con la *Parrilla EPG* en función de su experiencia docente. 487
Figura 42. Percepción de las PeP sobre la utilidad del *PEFPI* en relación con la *Parrilla EPG* en función de su experiencia docente. 487
Figura 43. Percepción de las PeP con experiencia docente previa sobre la *Parrilla EPG* como referencial de competencias durante la PES: utilidades, limitaciones y dificultades y posibles sugerencias de mejora. 515
Figura 44. Percepción de las PeP sin experiencia docente sobre la *Parrilla EPG* como referencial de competencias durante la PES: utilidades, limitaciones y dificultades y posibles sugerencias de mejora. 516
Figura 45. Percepción de las PeP con experiencia docente sobre el *PEFPI*, el *Referencial de avaliação* de la PES de Español, en relación con la *Parrilla EPG*. 539
Figura 46. Percepción de las PeP sin experiencia docente sobre el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação* de la PES de Español, en relación con la *Parrilla EPG*. 549
Figura 47. Resultados del análisis del grupo de discusión 1: percepción de los alumnos sobre la profesión docente y las características del «buen» profesor de lenguas extranjeras. 564
Figura 48. Resultados del análisis del grupo de discusión 2: percepción de los alumnos sobre la profesión docente y las características del «buen» profesor de lenguas extranjeras. 565
Figura 49. Resultados del análisis del grupo de discusión 3: percepción de los alumnos sobre la profesión docente y las características del «buen» profesor de lenguas extranjeras. 566

Índice de tablas

Tabla 1. Categorías de la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*) 181
Tabla 2. Funciones de la evaluación del profesorado.....189
Tabla 3. Áreas científicas y número de créditos para MEIBS y MEPLE 301
Tabla 4. Campos contemplados en el *Referencial de avaliação dos estagiários do estágio pedagógico de Espanhol de MEIBS y MEPLE* (curso 2014/2015).....342
Tabla 5. Objetivos generales, objetivos específicos y preguntas de investigación 360
Tabla 6. Esquema de la investigación.....386
Tabla 7. Ítems del cuestionario a partir de la descripción de las categorías de la *Parrilla EPG* 412
Tabla 8. Distribución del número de PePpor fase de desarrollo en cada una de las categorías de la *Parrilla EPG*.....446
Tabla 9. Distribución del número de PeP en la categoría Dominio de la lengua 449
Tabla 10. Distribución del número de PeP en la categoría Formación 450
Tabla 11. Distribución del número de PeP en la categoría Evaluación de la Práctica docente .451
Tabla 12. Distribución del número de PeP en la categoría Experiencia docente.....453
Tabla 13. Distribución del número de PeP en la categoría Metodología: conocimientos y habilidades.....454
Tabla 14. Distribución del número de PeP en la categoría Evaluación 455
Tabla 15. Distribución del número de PeP en la categoría Planificación de clases y de cursos 456
Tabla 16. Distribución del número de PeP en la categoría Gestión del aula e interacción.....458
Tabla 17. Distribución del número de PeP en la categoría Competencia intercultural 459
Tabla 18. Distribución del número de PeP en la categoría Conciencia lingüística.....460
Tabla 19. Distribución del número de PeP en la categoría Competencia digital 461
Tabla 20. Distribución del número de PeP en la categoría Comportamiento profesional.....463
Tabla 21. Distribución del número de PeP en la categoría Gestión administrativa 464
Tabla 22. Media y desviación estándar en los ítems del cuestionario de los alumnos y valor de *p* en función de la experiencia docente de las PeP por periodo.....472
Tabla 23. Media y desviación estândar de los ítems del cuestionario de los alumnos y valor de *p* en función del periodo por experiencia docente de las PeP 473
Tabla 24. Media y desviación estándar de las categorías de la *Parrilla EPG* a partir del cuestionario para alumnos y valor p en función de la experiencia docente de las PeP por periodo.....475
Tabla 25. Media y desviación estándar de las categorías de la *Parrilla EPG* a partir del cuestionaio para alumnos y valor p en función del periodo por experiencia docente de las PeP 476
Tabla 26. Categorías que sorprenden a las PeP y motivos en función de su experiencia previa 485
Tabla 27. Motivos por los que las PeP consideran que el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação* son tan útiles como la *Parrilla EPG* en función de la experiencia previa de las PeP.....488
Tabla 28.Categorías obtenidas en la categorización de la información de los portafolios de prácticas acerca de la *Parrilla EPG* en función de la experiencia docente de las PeP.....495
Tabla 29. Percepción de los alumnos del grupo de discusión 1 sobre las categorías de la *Parrilla EPG*.....587
Tabla 30. Percepción de los alumnos del grupo de discusión 2 sobre las categorías de la *Parrilla EPG*.....591
Tabla 31. Percepción de los alumnos del grupo de discusión 3 sobre las categorías de la *Parrilla EPG*.....598

Lista de abreviaturas y siglas

1.º CEB: 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB: 2.º Ciclo do Ensino Básico

3.º CEB: 3.º Ciclo do Ensino Básico

CELM: Centro Europeo de Lenguas Modernas

EAQUALS: European Association for Quality Language Services

EB: Ensino Básico

ECD: Estatuto da Carreira Docente

ELE: Español Lengua Extranjera

EPG: *European Profiling Grid*

ES: Ensino Secundário

FLUP: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

INAFOP: Instituto Nacional de Acreditacição da Formação de Professores

IPP: Iniciação à Prática Profissional

LBSE: Lei de Bases do Sistema Eductivo

LE: Lengua(s) extranjera(s)

MCER: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*

MEIBS: Mestrado em Ensino do Inglês e de Alemão/Francês/Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

MEIEFA: Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês

MEPIEFA: Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas Áreas de Especialização de Inglês, Espanhol, Francês e Alemão.

MEPLE: Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

PACC: P*rova de avaliação de conhecimentos e competências*

PCIC: *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

PEFPI: *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas*

PEL: *Portfolio europeo de las lenguas*

PeP: Profesor en prácticas

PES: Prática de Ensino Supervisionada

TIC: Tecnologías de la información y la comunicación

UE: Unión Europea

UP: Universidade do Porto

Introducción

> «Teacher education still has the honour of being simultaneously the worst problem and the best solution in education» (Fullan, 1993, p. 105)

La cita anterior nos conduce a una reflexión general sobre la formación del profesorado, con la cual comenzamos esta introducción a fin de justificar la relevancia del área en la que se encuadra nuestro estudio. La formación de profesores es uno de los temas candentes en el ámbito de la educación, hasta el punto de que en los últimos años se ha producido «una inflación discursiva sobre los profesores» (Nóvoa, 2009, p. 51), un discurso proveniente de la creciente atención prestada a este asunto por parte de especialistas, pero también de gran parte de la sociedad que opina, con más o menos fundamentos, sobre la educación y «sobre todo e incluso exclusivamente, de lo que los docentes deberían o no hacer, en vez de interesarse por lo que en realidad hacen» (Tardif, 2004, p. 86); y todo ello en un escenario en el que los acelerados cambios sociales han transformado significativamente el trabajo del profesorado, su imagen social y el reconocimiento de su labor (Esteve, 1995).

En este sentido, la cita de Fullan revela perfectamente esa contradicción continua en la que se sitúa la formación docente y, por ende, el propio profesorado. Por un lado, se le culpa de los «males» de la educación, por la ineficacia de los modelos formativos para preparar a los docentes para afrontar adecuadamente los retos impuestos por la sociedad (una sociedad de la que también forman parte los alumnos, cuyas demandas y expectativas también han cambiado) (Bernal & Teixidó, 2013; Esteve, 2009; Flores, 2000; Monereo, 2010b; Vaillant & Marcelo, 2015). No obstante, convendría recordar que el papel del profesorado y su formación no son factores aislados, sino que se insertan dentro de un marco ideológico, social, político y escolar mucho más amplio donde otros agentes y decisiones externas ejercen una influencia incuestionable (Escudero & Trillo, 2015, pp. 51-55), marcos –los dos últimos– que avanzan a un ritmo mucho más lento del que lo hace la sociedad. Sin embargo, al mismo tiempo la formación docente se presenta como la panacea a todos esos problemas educativos, dado que, para la superación de los mismos, pese al descrédito generalizado de la educación por parte de la sociedad (Esteve, 1995), se sigue confiando, como comenta Denise Vaillant, «en maestros y profesores a los que exigimos habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos, sin las

consiguientes contraprestaciones de formación, motivación o salario» (2005, p. 44). He aquí la segunda paradoja, la cual representa una realidad muy actual de la situación del profesorado, también en Portugal, visto que las responsabilidades exigidas a los docentes –en ocasiones contradictorias (Prieto, 2004)– no se corresponden con las condiciones en las que desempeñan su trabajo, como la precarización laboral, la inestabilidad profesional o la dificultad de progresión en la carrera docente, derivadas en gran medida de la crisis financiera y económica de la última década y de las políticas educativas más recientes (Fernandes & Flores, 2014). Este escenario, dominado por el desencanto y la desmotivación profesional del profesorado (Ruivo, 2015), repercute negativa e irremediablemente en la formación inicial, en la motivación con la que emprenden su trayecto formativo los futuros profesores y en el interés de los estudiantes por elegir la docencia como carrera profesional.

A pesar de la influencia de las condiciones y factores señalados anteriormente, es innegable la relevancia de la formación docente. De hecho, son muchos los expertos cuyas voces asignan un papel crucial a los profesores en pro de la calidad y de la innovación educativa, estableciendo así una relación estrecha entre la formación del profesorado y la calidad de la enseñanza –que cada vez se asocia más únicamente a los resultados de los alumnos (quizás como consecuencia de las evaluaciones internacionales y nacionales que se han generalizado en los últimos años), que al fin y al cabo es lo que importa en ciertas esferas, optando por una visión demasiado reductora de la calidad docente (Fernandes & Flores, 2014)– (Escudero & Trillo, 2015; Esteve, 2003; Pacheco & Flores, 1999) y una relación entre la formación y la creciente profesionalización docente (Le Boterf, 2005; Nóvoa, 2017; Perrenoud, 2014; Tejada, 2009a). António Nóvoa se muestra tajante al respecto: «[n]ão há, nem pode haver ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem mesmo inovação sem que haja uma adequada formação de professores» (1995, p. 17); si bien, reconoce que «[n]ão pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida» (2017, p. 19), volviendo una vez más a lo expuesto en el párrafo anterior. Por su parte, José Manuel Esteve afirma que «la calidad de la educación siempre dependerá de la calidad del personal que la atiende» (2003, p. 208), aunque, como ya hemos comentado, la calidad no es responsabilidad exclusiva de los profesores. En este punto, resulta esclarecedora la propuesta de Miguel Ángel Zabalza (2013), quien se refiere a tres dimensiones de la calidad en la formación: la del diseño, la del proceso y la de los resultados; un planteamiento que muestra claramente que la calidad no siempre depende

del docente ni de los resultados, empezando por la primera dimensión, que, además, condiciona las otras dos.

Retomando el tema de la formación docente, tras este inciso acerca de la calidad, el debate no gira en torno a su importancia, la cual no está en causa, sino al qué y al cómo de esa formación. Sumando paradojas y contradicciones a las ya mencionadas, sostiene Esteve (2009, p. 24), que esa formación:

> por primera vez en la historia la sociedad no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para responder a las necesidades actuales, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no sabemos cómo va a ser.

Esta cita refuerza la conveniencia, como sugiere el mismo autor, de «formar a nuestros profesores en la capacidad de analizar el cambio social, en la habilidad para volver a orientar estrategias y metodologías de enseñanza y, sobre todo, en la capacidad de adaptación a un entorno cambiante» (2009, pp. 21-22). Estas directrices deberían orientar la formación del profesorado, desde la inicial a la continua. La primera ha de sentar las bases para que el docente desarrolle competencias que le permitan lidiar con estos desafíos, con contextos cada vez más «exigentes […] y emocional e intelectualmente desafiantes» (Day, 2006 p. 29), caracterizados por «dinámicas y presiones contrapuestas» (Zabalza & Zabalza, 2012, p. 12), en los que tendrá que (re)construir su identidad profesional, en un proceso marcado por la tensión permanente entre «*lo que es*» y «*lo que debiese ser*»[1] (Matus, 2013, p. 77), «entre lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer» (Prieto, 2004, p. 37). La segunda, la formación continua, debe tener por objetivo consolidar esa base, apoyando al profesorado en esa constante adaptación de su modo de ser y estar a las nuevas realidades y contradicciones que tendrá que afrontar. A fin de cuentas, como manifiesta Philippe Perrenoud, la práctica docente es «un juego entre razón y pasión, entre juicio y deseo, entre desinterés e interés» (2014, p. 22) y el profesor tiene que estar preparado para participar. Entre una y otra, se encuentra el periodo de inducción (Flores, 2000), que debería facilitar esa transición.

También desde los organismos internacionales y las instituciones europeas se hace hincapié en la importancia de una formación del profesorado de calidad para una educación de calidad (Comisión Europea, 2002; Consejo de la Unión Europea, 2009,

[1] Cursiva de la autora.

2014; OCDE, 2005b, 2014) y ofrecen una serie de principios orientadores que pueden guiar en la consecución de ese objetivo, aunque en ocasiones desde una posición un tanto alejada de estos problemas y contradicciones que atraviesa la realidad de la profesión docente en algunos países europeos. Ya a mediados del siglo pasado, el 5 de octubre de 1966, se aprueba la Recomendación Conjunta de la Organización Internacional del Trabajo y la UNESCO relativa a la situación del personal docente, y uno de sus principios generales determina que «[d]ebería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador» (art. 4, UNESCO & OIT, 2008, p. 24), evidenciando ya la relevancia de la formación y de la competencia profesional docente.

Más recientemente, en estas dos primeras décadas del siglo XXI, han surgido numerosas iniciativas en lo que concierne a las políticas relacionadas con la formación de profesores (European Doctorate in Teacher Education, 2014). Entre ellas, destacamos algunas desarrolladas en el seno de la Comisión Europea y el Consejo de Europa que giran en torno a las competencias clave del profesorado europeo y los principios para garantizar una formación inicial y continua de calidad, que dé respuesta a los desafíos que plantea la sociedad actual, y que apueste, entre otras medidas, por el trabajo cooperativo y las comunidades de aprendizaje, las tecnologías de la información y comunicación y la movilidad del profesorado. La red ENTEP[2], los marcos estratégicos *Educación y Formación 2010* (Comisión Europea, 2002) y *Educación y Formación 2020* (Consejo de la Unión Europea, 2009), el informe *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OCDE, 2005b), la publicación de *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (Comisión Europea, 2005), las varias conclusiones del Consejo de la Unión Europea respecto al desarrollo profesional de los docentes o a la formación docente con sus correspondientes recomendaciones a los países miembros (por ejemplo, *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la*

[2] Resulta interesante citar la European Network on Teacher Education Policies (ENTEP), una iniciativa aprobada en un congreso internacional celebrado en el Algarve en mayo de 2000, durante la Presidencia Portuguesa de la Unión Europea, con la finalidad de desarrollar la dimensión política de la formación de profesores en Europa y cooperar en la elaboración conjunta de propuestas para las políticas educativas nacionales en relación con la formación inicial, el periodo de inducción y la formación continua. En la actualidad en la red ENTEP participan representantes de 28 países. Se puede encontrar más información al respecto en https://bit.ly/2Wgy25u

mejora de la calidad de la educación del profesorado [2007/C 300/07]; o *Conclusions on effective teacher education*, 2014) o el informe *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (Comisión Europea, 2013) son ejemplos de iniciativas europeas que instan a los países miembros a que sitúen la formación del profesorado como una de las prioridades de sus políticas nacionales y a que sigan estas recomendaciones, intentando respetar la idiosincrasia de los contextos (Escudero & Trillo, 2015; Martins, 2015).

En Portugal a partir de la década de los 90 se incrementa el interés por la formación docente y crece exponencialmente el número de artículos, libros, tesis de doctorado y memorias de máster sobre este tema –desarrollados como proyectos particulares o en el marco de centros de investigación, asociaciones de profesores o instituciones como el Conselho Nacional de Educação o la Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação–, así como la cantidad de congresos y coloquios organizados en torno a este asunto, los cuales dan visibilidad a la labor científica de investigadores y profesores. Esta progresiva relevancia también se refleja en la actividad legislativa que establece el ordenamiento jurídico para la habilitación profesional para la docencia en la enseñanza preuniversitaria, marcada por la aprobación de la Lei de Bases do Sistema Educativo en 1986, la creación y posterior adecuación del ECD (1989) o el derecho del profesorado a la formación continua (1992). Entre las múltiples alteraciones que han experimentado hasta la actualidad, destacamos la reestructuración de la enseñanza superior en tres ciclos (a raíz de la implantación de los objetivos del Proceso de Bolonia), que eleva la formación mínima para la habilitación profesional al grado de máster, tal como se estipula en el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, el cual aprueba el régimen jurídico de la habilitación profesional para la docencia en preescolar y en la enseñanza básica y secundaria, marco legislativo en el que se encuadran los ciclos de estudio en los que implementamos nuestra investigación. Esta actividad legislativa también se intensifica en lo que concierne a la regulación de la evaluación del profesorado, en ese intento continuado por mejorar la calidad de la docencia, una evaluación que todavía hoy se vincula más a la rendición de cuentas y a la progresión en la carrera docente que al verdadero desarrollo profesional del docente.

Si trasladamos lo comentado anteriormente acerca de la importancia del profesorado y de su formación al ámbito de las lenguas extranjeras en el que se enmarca nuestro trabajo –área que ha experimentado un gran desarrollo en los últimos años, por la sociedad global y tecnológica en la que vivimos, en la que las lenguas extranjeras

resultan imprescindibles para la movilidad y el acceso a la información y el conocimiento– comprobamos que ese interés al que nos referíamos se mantiene e incluso se incrementa, tal como se demuestra en la siguiente cita del Consejo de Europa, que tomamos de Sheila Estaire y Sonsoles Fernández (2012, p. 11):

> La formación profesional de los profesores de idiomas es crucial para garantizar una buena calidad de la enseñanza y por ende el éxito en el aprendizaje de otras lenguas. Los profesores de idiomas tienen un papel decisivo en la construcción de una Europa multilingüe. Y ellos, más que sus colegas de cualquier otra disciplina, están llamados a ser ejemplo de los valores europeos de apertura hacia los demás, de tolerancia y respeto a la diferencia y del anhelo de comunicar.

En efecto, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha vuelto una de las prioridades de las políticas educativas. Prueba de ello son las numerosas iniciativas para el fomento del aprendizaje de idiomas surgidas en las dos últimas décadas en el contexto europeo[3]. El Consejo de Europa impulsa varios proyectos que han supuesto un gran impacto en este ámbito, tales como la publicación en 2001 del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, *MCER*) –con su reciente *Companion Volume with New Descriptors*, publicado en 2018– , el *Portfolio europeo de las lenguas* (*European Language Portfolio*, 2003), el Pasaporte de Lenguas Europass, la celebración del Año Europeo de las Lenguas en 2001 o del Año Europeo del Diálogo Intercultural en 2008; y años más tarde, a partir de los resultados del proyecto *Across Languages and Cultures*, llevado a cabo por el Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM), la publicación de *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (Candelier, 2013), que incide más en el desarrollo plurilingüe y pluricultural y, en este sentido, complementa el *MCER o* el *Portfolio europeo de las lenguas*.

Estas propuestas, junto con las aportaciones recientes de la Lingüística, la Psicología o las Teorías del Aprendizaje y de la Adquisición de Segundas Lenguas, conducen a una nueva forma de entender la enseñanza de lenguas: una enseñanza centrada en el alumno. En consecuencia, en los últimos años asistimos a un desplazamiento del foco de interés en la didáctica de lenguas extranjeras de la lengua a

[3] Para más información sobre iniciativas relacionadas con el aprendizaje de lenguas y la formación de profesores en el contexto europeo, consúltese Verdía (2012).

los programas y, posteriormente, al papel del alumno (Martín, 2000). Pero esa enseñanza centrada en el alumno implica inevitablemente mudanzas en el papel del profesor, produciéndose así, en la investigación en didáctica, un cambio de rumbo progresivo hacia la figura del profesor y su desarrollo profesional y, por ende, su formación. La mirada se dirige a los modelos formativos tradicionales, que claramente resultan ineficaces para atender a esa «nueva forma de ser y estar en el aula» (Pizarro, 2013, p. 172). De este modo, el debate se concentra en la figura del profesor y el desarrollo de su competencia profesional docente (Marcelo & Vaillant, 2009; Pizarro, 2013; Verdía, 2016), reflexionando sobre las competencias que se consideran esenciales y en cómo desarrollarlas. En el documento *Conclusions on effective teacher education* emitido por el Consejo de la Unión Europea de 2014 se subraya la necesidad de identificar las competencias profesionales del profesorado para mejorar los programas de formación docente y, en última instancia, la calidad:

> Improving teacher education programmes and recruitment processes requires the prior identification of the professional competences needed by teachers at different stages of their careers. Professional competence frameworks can be used to raise quality standards, by defining the knowledge, skills and attitudes that teachers […] should possess or acquire. […] Similarly, the teacher educators who prepare teachers to undertake their tasks can benefit from frameworks of this kind. (2014, p. 2).

Asistimos, de esta manera, debido al alcance que adquiere el perfil profesional desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (Tejada, 2005) y la irrupción del concepto de competencia en el discurso educativo y de la formación de profesores, a un creciente empeño por describir sus competencias profesionales –también en Portugal, como evidencia la actividad llevada a cabo por la Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional o la aprobación de los perfiles generales de desempeño profesional del profesorado de los niveles de enseñanza preuniversitaria (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto)–. Esa descripción no debería limitarse a detallar el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran indispensables para el docente y que tradicionalmente conformaban lo que se comprendía por competencia; sino que el concepto ha evolucionado y hoy en día actuar con competencia requiere que el profesor, más allá de contar con una gran variedad de recursos, sepa combinarlos ante una determinada situación en un contexto dado (Le Boterf, 2005; Perrenoud, 2001; Tardif, 2004). Por consiguiente, además de a

lo que debe saber el docente, se debe prestar atención a qué hace y cómo actúa el profesional competente (Verdía, 2016). Pese a la dificultad que entraña este proceso, en los últimos años son numerosas las propuestas de referenciales de competencias docentes, procedentes de investigadores, grupos de investigación, centros educativos, asociaciones o instituciones de diversa índole, que intentan describir, ya sea de modo más genérico o más específico, las competencias que se consideran fundamentales para los profesores de lengua extranjera.

En este sentido, cabe hacer referencia una vez más a la labor realizada por el Consejo de Europa y por una de sus instituciones, el CELM, conscientes de la importancia de la formación del profesorado de idiomas. Entre sus aportaciones[4], en este caso para la formación inicial (aunque válidas para para el profesorado con experiencia), destacan la publicación en 2004 del *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (*Perfil Europeo para la Formación de Profesores de Idiomas. Un marco de referencia*) (Kelly & Grenfell, 2004), un marco que contempla algunos principios esenciales de la formación de profesores de lenguas extranjeras; y la publicación, en 2007, del *European Porfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for languages teacher education (Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas)* (Newby et al., 2007), una herramienta que ayuda a los futuros docentes a reflexionar sobre su desarrollo profesional y a autoevaluar sus competencias a partir de una serie de descriptores relacionados con distintos aspectos de la enseñanza de una lengua extranjera (documentos que abordaremos con más detalle en nuestro estudio). Actualmente el CELM se encuentra inmerso, en el ámbito del programa *Languages at the heart of learning* para el trienio 2016-2019, en dos proyectos relacionados con las competencias docentes, de los cuales en este punto aludimos a uno de ellos por centrarse también en los referenciales de competencias del profesorado de lengua extranjera, titulado *Towards a Common European Framework of Reference for language teachers*, una iniciativa que si logra la misma repercusión del *MCER* tendrá un gran impacto.

En esta misma línea, es remarcable la iniciativa llevada a cabo por la European Association for Quality Language Services (EAQUALS), entre 2007 y 2009,

[4] A pesar de que en este caso nos referimos únicamente a las propuestas del CELM relacionadas con marcos de referencia para la formación inicial, conviene mencionar otros proyectos relevantes impulsados por el CELM ligados a la formación del profesorado de lenguas extranjeras, como las guías prácticas *First steps in teacher training: A practical guide - "The TrainEd Kit"* (Matei et al., 2007) y *QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance in Language Education* (Muresan et al., 2007).

denominada *A Profiling Grid for Language Teachers*, en la cual tiene su origen el proyecto *European Profiling Grid*, en el que colaboran 11 instituciones reconocidas por su labor en la enseñanza de lenguas extranjeras. El resultado de este proyecto consiste en un referencial, la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*Parrilla EPG*), publicado en 2013 y concebido desde un amplio consenso, que explicita las competencias profesionales que se consideran más relevantes para el profesor de lenguas extranjeras y las describe en distintas fases de desarrollo. En torno a este referencial de competencias gira nuestra investigación.

En lo que concierne al ámbito del Español Lengua Extranjera (ELE), área de especialización en la que se encuadra nuestro estudio, cabe destacar los progresos experimentados en los últimos años (Martín, 2015), gracias al quehacer de muchas instituciones (universidades, centros de lenguas, editoriales, Consejerías de Educación en el exterior, centros del Instituto Cervantes, etc.) que apuestan, entre otras iniciativas, por la oferta de másteres de ELE, doctorados, organización de jornadas y congresos, cursos de formación continua; así como a la actividad desempeñada por numerosos investigadores y grupos de investigación que han contribuido a la investigación en este ámbito y a la profesionalización del profesorado. Entre las instituciones nombradas se encuentra el Instituto Cervantes, un organismo público creado en España en 1991, que además de ejercer de difusor de la lengua y cultura españolas en todo el mundo, administrar varias pruebas certificativas y comprometerse con la calidad y la mejora de los centros que ofrecen servicios de enseñanza de español, siempre ha estado a la vanguardia de la innovación en lo que respecta a la metodología, evaluación, investigación y formación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Prueba de ello es su amplio programa de formación de profesores y su participación en proyectos como el ya mencionado de la *Parrilla EPG* y publicaciones de gran envergadura como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*) (que describe los niveles de referencia para el español a partir de los establecidos por el *MCER*) o *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012), un marco de referencia de competencias docentes de consulta obligatoria en los ciclos de estudio en los que implementamos nuestra investigación.

Lo expuesto anteriormente evidencia la actualidad y la relevancia de la formación de profesores de lengua extranjera y concretamente de la descripción de su competencia profesional y, en este este escenario, entran en juego los referenciales de competencias docentes. Elena Verdía los define como una herramienta que describe las

competencias de los profesionales en un momento dado y que conforma un marco de referencia con múltiples utilidades para la formación docente y el desarrollo profesional del profesorado (Verdía, 2016, p. 51). Entre sus finalidades destacamos la de asegurar unos estándares de calidad para la formación del profesorado y la de servir de referentes para la evaluación y autoevaluación de la competencia docente, la certificación de competencias, el desarrollo profesional del profesor, la profesionalización del cuerpo docente e incluso para contribuir a un mayor reconocimiento de la profesión (Danielson, 2011; Paquay, 1994; Perrenoud, 2004b; Tardif & Faucher, 2010; Verdía, 2016). Para cumplir con estas funcionalidades, se requiere que esos referenciales logren reflejar la realidad de la profesión y del profesor como profesional y como persona en un determinado contexto educativo, sin incurrir en la concepción más tradicional de la competencia como comportamiento prescrito ni caer en otros «peligros» que puede conllevar la descripción de competencias *(*Jones & Moore, 2008; Le Boterf, 2005; Paquay, 1994*)*. Por su versatilidad, los referenciales de competencias pueden ser de utilidad para los profesores, los formadores, los coordinadores o los decisores políticos en materia de educación, siendo casi siempre el mayor beneficiario el propio profesor.

En este sentido, desde el punto de vista del profesor, los referenciales pueden utilizarse, como herramientas que promueven la reflexión crítica sobre la práctica docente y que sirven de referencia para la (auto)evaluación de la competencia docente –estrategias que redundan en el desarrollo profesional–, en el contexto de programas de formación (inicial o continua) orientados a la adquisición y al desarrollo de competencias docentes, en los que se parte de las experiencias del propio docente (de los interrogantes y problemas que emergen de la práctica en situaciones de aprendizaje reales o lo más parecidas posible a la realidad de la profesión docente) y de su reflexión sistemática sobre dicha práctica, abogando por un aprendizaje significativo, una verdadera articulación entre teoría y práctica y una actitud de indagación continua sobre su papel como docente o futuro docente (Domingo & Gómez, 2014; Esteve & Alsina, 2010; Marcelo & Vaillant, 2009; Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010; Prieto, 2004; Tardif, 2004; Verdía, 2010a). Así, un contexto de formación privilegiado que reúne, siempre y cuando cumpla ciertos requisitos, las condiciones favorables que propician esa formación integral del docente en un contexto de aprendizaje situado son las prácticas profesionales que suelen desarrollarse en centros de enseñanza primaria o secundaria, como parte del currículo de la formación inicial de profesores (Flores, 2015a; Villa & Poblete, 2004; Zabalza, 2011). En esta etapa formativa en la que

conviene preparar el camino para que el futuro profesor desarrolle las actitudes referidas anteriormente (reflexiva, autoevaluativa, investigativa) y comprenda que son parte de la práctica, es necesario proveerlo de ciertos instrumentos, como pueden ser los referenciales de competencias o el portafolio reflexivo, que lo ayuden en la autorregulación y desarrollo progresivo de su competencia profesional (Airasian & Gullickson, 1998; Perrenoud, 2004b; Verdía, 2016), contribuyendo, de este modo, a una evaluación también integral (Trillo, 2013); un componente de la formación estrechamente relacionado con la metodología adoptada, que también abordaremos en nuestro trabajo.

Precisamente con los objetivos indicados en el párrafo anterior utilizamos los referenciales de competencias en el área de especialización de Español del Mestrado em Ensino do Inglês e de Alemão / Francês / Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEIBS) y del Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário (MEPLE), ciclos de estudios que ofrecía la Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) hasta el año lectivo 2016/2017 y que habilitan para impartir clases de español y de portugués o de español e inglés en el 3.º ciclo do Ensino Básico (3.º CEB) y en el Ensino Secundário (ES) en Portugal[5]. Convencidos de los beneficios de una formación inicial basada en los postulados comentados anteriormente y, a la vez, conscientes de las dificultades para llevarlos a la práctica y de las dificultades que experimentan los profesores en formación inicial para reflexionar críticamente y autoevaluar su propia práctica docente (de las cuales nos percatamos durante nuestra labor como formadores en este contexto educativo en los cinco años previos a la ideación de esta investigación), decidimos analizar el impacto de los referenciales de competencias en este sentido en el ámbito de la Prática de Ensino Supervisionada (PES), el periodo de prácticas que realizan los futuros profesores el segundo curso de MEIBS y MEPLE. A la consulta obligatoria de *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012), el uso del *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI)* (Newby et al., 2007) durante las prácticas y el *Referencial de avaliação dos estagiários do estágio*

[5] La educación básica en Portugal es obligatoria y comprende tres ciclos de nueve años en total: el primer ciclo de cuatro años, el segundo de dos y el tercero de tres. El *3º* ciclo do Ensino Básico (3.º CEB) se corresponde con los tres primeros años de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del sistema educativo español. El Ensino Secundario se corresponde con el último curso de la ESO y con los dos del Bachillerato en España.

pedagógico de Espanhol, en el año lectivo 2014/2015 añadimos la *Parrilla EPG*, a la que ya nos hemos referido.

Nuestra investigación se centra, como ya hemos adelantado, en el análisis de este último referencial y su aplicación en el contexto descrito anteriormente –si bien durante el estudio también se establecen comparaciones con el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação dos estagiários do estágio pedagógico de Espanhol*–, a partir de la percepción de los profesores en prácticas inscritos en los programas de estudio antes mencionados, de la percepción del alumnado de 3.º ciclo do Ensino Básico y de Ensino Secundário al que los futuros profesores imparten clase y de nuestra percepción como formadores e investigadores. En efecto, los referenciales de competencias pueden ser el punto de partida para cualquier investigación, tal como sugiere el eminente sociólogo suizo Perrenoud (2004b) –en quien nos hemos inspirado para concebir este análisis–; una perspectiva que comparten otros reconocidos especialistas en el ámbito de las competencias profesionales como Gimeno (2008), Paquay (1994) o Verdía (2016), quienes destacan el potencial de los referenciales de competencias para promover la reflexión sobre la concepción de la profesión docente y sus prácticas, en general y en un contexto específico.

Así, nos planteamos una serie de preguntas genéricas sobre el contexto en el que vamos a llevar a cabo la investigación: qué competencias son esenciales para los profesores que estamos formando, cómo podemos ayudarlos a que adquieran y desarrollen esas competencias, hasta qué punto el modelo formativo y nuestra labor como formadores contribuyen a ello, cómo evaluar la competencia docente para asegurar la coherencia con los elementos anteriores, de qué nos sirve la descripción de las competencias, qué aportan los referenciales de competencias a los profesores en formación de MEIBS y MEPLE, hasta qué punto guardan relación con el perfil profesional que subyace a la formación ofrecida en MEIBS y MEPLE, etc. Conscientes de la ambición que supone dar respuesta a estas preguntas, lo que realmente interesa es la reflexión desencadenada en torno a estos aspectos de nuestro contexto, más que la búsqueda de una única contestación. En este sentido, el análisis de la *Parrilla EPG* puede ser un buen punto de partida y un marco adecuado para enfocar dicha reflexión. Valorar el perfil del profesor de lenguas extranjeras que proyecta la *Parrilla EPG*, la selección de competencias y la descripción de cada una de ellas en las distintas fases de desarrollo o su potencial como herramienta que contribuye a la (auto)evaluación de la competencia docente nos permitirá evaluar la adecuación de este referencial a nuestro

contexto (incitando así a la reflexión sobre los interrogantes enumerados previamente) y las ventajas e inconvenientes de su utilización por parte de los profesores en formación; además de emprender una revisión profunda de nuestro papel como formadores y tutores de prácticas en MEIBS y MEPLE, cuyas consecuencias esperamos que reviertan en nuestra propia competencia profesional y, por consiguiente, en nuestro contexto de actuación profesional, coincidente con el contexto de estudio (precisamente, «Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución» es una de *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* [Instituto Cervantes, 2012]).

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, formulados dos objetivos generales:

1. Analizar y evaluar la adecuación de la *Parrilla EPG* como referencial de competencias para los profesores de Español en formación inicial inscritos en MEIBS y MEPLE en el año lectivo 2014/2015.

2. Reflexionar sobre el perfil competencial de los futuros profesores de Español, sobre el proceso y el resultado de la evaluación y autoevaluación de la competencia profesional docente a partir de la *Parrilla EPG*, al inicio y al final de su periodo de prácticas, en el ámbito de MEIBS y MEPLE.

Cada uno de estos objetivos, se desglosa en otros objetivos específicos, para los cuales planteamos una serie de preguntas de investigación a las que intentamos dar respuesta mediante un estudio basado en un diseño de método mixto, recurriendo a distintas técnicas de investigación y fuentes de información en diferentes momentos, a fin de obtener una percepción del objeto de estudio más holística y completa. Cabe aclarar, además, que comenzamos esta investigación en 2014, en un momento en el que la *Parrilla EPG* es muy reciente (se publica un año antes) y en el que no se tiene constancia de otras investigaciones que analicen este instrumento ni su impacto en un programa de formación inicial de profesores de ELE (actualmente, como explicaremos debidamente, sí tenemos conocimiento de otros estudios realizados, aunque de características distintas y en contextos diferentes al nuestro).

De acuerdo con los objetivos establecidos, dividimos nuestro trabajo en siete capítulos. Los tres primeros presentan el marco teórico en el que nos basamos para el diseño de la investigación y la interpretación de los resultados, aspectos que describimos en los restantes capítulos, tal como se resume a continuación:

En el capítulo 1, reflexionamos sobre el concepto de competencia, sobre su origen, su evolución desde el mundo empresarial hasta su irrupción en el mundo

educativo y en el ámbito de la formación del profesorado (Crahay, 2006) para posteriormente abordar el concepto de competencia docente. Comentan Joan Mateo y Francesc Martínez que «[s]i un término está de moda, pero al mismo tiempo genera máxima confusión es justamente el de *competencia*»[6] (2008, p. 266). En efecto, se trata de un concepto «controvertido, complejo y poderoso» (Martínez, 2008, p. 108), usado en distintas áreas de especialización, al que se le suele atribuir acepciones muy dispares, incluso dentro de un mismo campo. Así, Manuela Esteves defiende que «há a necessidade de forjarmos uma acepção especializada de "competência" em educação e em formação de professores, em torno da qual os investigadores possam convergir e que contribua para intervenções mais consistentes dos profissionais» (2009, p. 37). En la misma línea se sitúa Guy Le Boterf, quien considera tal reflexión como una necesidad práctica: «[g]astar tempo para reflectir sobre o que se deve designar hoje conceito de competência não é um luxo ou simples manifestação de um gosto excessivo dos investigadores com vista à reflexão teórica. É uma necessidade prática» (2005, p. 19).

Teniendo en cuenta estas opiniones, en el primer capítulo abordamos la noción de competencia –que a partir de los años 90 «se instala» en el mundo educativo y acaba convirtiéndose «en un concepto en torno al que se construye un discurso global sobre la educación» (Gimeno, 2008, p. 38– y su aplicación al ámbito educativo y profesional desde una perspectiva internacional y nacional. En Portugal el discurso de la competencia también empieza a hacerse sentir en la escuela y el currículo en esos años y ya a partir del siglo XXI resurgen con fuerza los modelos de formación de profesores basados en la competencia (Roldão, 2005); si bien con una concepción renovada, que se aleja, al menos teóricamente, de sus orígenes conductistas y transita hacia una perspectiva constructivista de la competencia (en mayor o menor grado, dependiendo del abordaje de la misma), hacia una concepción más integradora, holística y compleja (Le Boterf, 2005; Perrenoud, 2001; Roldão, 2005; Zabala & Arnau, 2007). Esta nueva concepción es la que adoptamos en nuestro trabajo, profundizando, a partir del análisis de las aportaciones de varios especialistas, en los elementos más representativos de su definición, en sus características, en su enseñanza y en su desarrollo, sirviéndonos este marco teórico para una comprensión más abarcadora de la competencia profesional docente.

[6] Cursiva de los autores.

En el capítulo 2 nos centramos en la competencia profesional docente y en el perfil profesional del profesor competente de lenguas extranjeras. El resurgimiento de la competencia, el protagonismo que adquiere el perfil profesional y la preocupación por la calidad de la formación docente justifican el creciente interés por describir las características del profesor competente. Pensar en las competencias profesionales del docente en las que debe asentar ese perfil nos lleva a plantearnos qué significa ser un «buen» profesor de lengua extranjera y, en consonancia con el concepto de competencia por el que nos decantamos, es evidente que para ello no basta con enumerar una serie de saberes (en sentido amplio: saber, saber hacer, saber ser y saber aprender), sino también comprender su naturaleza, cómo se integran en una determinada tarea y cómo los profesionales «los incorporan, producen, utilizan, aplican y transforman en función de los límites y de los recursos inherentes a sus actividades de trabajo» (Tardif, 2004, p. 189).

A esta complejidad de la explicitación del «conocimiento profesional docente» (Zabalza & Zabalza, 2012, p. 84) se suma la gran variedad de experiencias, contextos, situaciones y actividades del profesor (Cano, 2005; Pavié, 2011; Tejada, 2009a) y las distintas concepciones de docente (Paquay, 1994), las cuales dificultan aún más la identificación y descripción de competencias docentes, que a su vez, suscitan dudas acerca de la cantidad, la estructura jerárquica y el nivel de generalidad y especificidad adecuados para que el resultado sea operativo (Gouveia, 2007; Zabalza, 2012). Pese a estas limitaciones, son múltiples las ventajas que se asocian a la descripción de las competencias, ya sea para el desarrollo profesional de los docentes o para la propia profesión (Verdía, 2016). De hecho, en las dos últimas décadas se han publicado numerosos marcos de referencia de competencias docentes, también para el profesorado de lenguas extranjeras. En los párrafos anteriores ya hemos mencionado algunos que, de una manera u otra, están presentes en nuestra investigación; en ellos, especialmente en la *Parrilla EPG*, profundizamos en este segundo capítulo.

En el capítulo 3 se trata la evaluación de la competencia docente, un asunto que también ha cobrado una gran importancia por considerarse otro aspecto capital para garantizar y mejorar la calidad docente (Blanco, 2009; Flores, 2010; López, González & De León, 2014; Mateo & Martínez, 2008), a pesar de que, al igual que ocurre con la formación docente, no debe ser visto como la solución a todos los problemas comentados anteriormente (Blanco, 2009; Flores, 2010; Mateo & Martínez, 2008; Nóvoa, 2008). Sin embargo, es evidente que cuestiones como la función, el modelo de

evaluación y los principios en los que se base el dispositivo de evaluación determinarán las repercusiones de la misma para el evaluado y para su contexto de actuación. Por tanto, las múltiples variables que entran en juego nos dan una idea de la dificultad que entraña cualquier proceso de evaluación y, en el caso de la evaluación de la competencia profesional, a esa dificultad se le añade la complejidad intrínseca de la competencia que, tal como la concebimos hoy en día, va más allá del desempeño observable de la actuación del profesorado. Evaluar la integración de recursos, la aplicación de los aprendizajes y los esquemas aprendidos, la comprensión de la situación, la autorregulación o el dinamismo y el desarrollo propios de la competencia requiere un cambio o una adaptación de los paradigmas de evaluación tradicionales, a favor de modelos que viabilicen la evaluación y la autoevaluación de la práctica en situaciones contextualizadas, significativas y lo más auténticas posibles (Cano, 2011; De Ketele, 2006; Del Pozo, 2013; Mateo & Martínez, 2008; Tejada & Navío, 2005; Zabala & Arnau, 2007). Sobre estas particularidades y sus posibles limitaciones, sobre el papel del contexto, de los criterios y estándares, de la diversidad de evidencias e instrumentos y de los distintos agentes que participan en el proceso de evaluación y de autoevaluación de la competencia docente reflexionamos en este tercer capítulo. Asimismo, presentamos una breve perspectiva histórica de la evaluación de profesores de Ensino Básico y de Ensino Secundário en Portugal con el propósito de comprender mejor el papel otorgado a la evaluación por pares y a la autoevaluación docente y poder analizar el abordaje de estos procesos en nuestro contexto de estudio.

En el capítulo 4 procedemos a la descripción del contexto educativo en el que implementamos nuestra investigación: los másteres de enseñanza de lenguas extranjeras con variante de Español ofrecidos en la FLUP (MEIBS y MEPLE). Teniendo en cuenta que el primer objetivo general de este trabajo es evaluar el papel de los referenciales de competencias, especialmente la adecuación de la *Parrilla EPG* al ámbito de MEIBS y MEPLE, concretamente a la Prática de Ensino Supervisionada (PES) del área de especialización de Español, consideramos necesario profundizar en este análisis del contexto y no limitarnos a sus cuestiones más estructurales. Antes de adentrarnos en esa reflexión, comenzamos, por un lado, con una revisión teórica de los modelos de formación de profesores –desde los paradigmas más tradicionales a los modelos que facilitan una formación más centrada en el docente y orientada al desarrollo de su competencia profesional, como el modelo de formación por competencias, el práctico reflexivo, el experiencial y el realista–. Por otro, continuamos con una revisión del

marco legislativo de la formación inicial de profesores enfocada principalmente a los modelos formativos y al estatuto de la PES antes y después de la publicación del Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, que sienta las bases del modelo pos-Bolonia vigente hoy en día; con la finalidad de realizar un análisis fundamentado y crítico del modelo de formación de MEIBS y MEPLE y de la PES dentro del currículo de estos ciclos de estudio, así como comprender mejor la estela del modelo pre-Bolonia que todavía subyace a las críticas del modelo actual de formación docente. A la luz de esta teoría, analizamos las características de MEIBS y MEPLE, tomando en consideración el marco institucional del que forman parte y centrándonos en la PES del área de Español (uno de los componentes de la unidad curricular Iniciação à Prática Profissional), concretamente en su lugar en el currículo, su orientación formativa y en el papel de la supervisión, la evaluación y la autoevaluación, así como el de los orientadores y los profesores en prácticas a lo largo de este proceso.

En el capítulo 5 presentamos los detalles de la investigación sobre la cual versa esta tesis: los objetivos generales y específicos, la justificación y la relevancia del estudio, las investigaciones anteriores sobre el tema y el diseño. Para dar respuesta a los objetivos establecidos, concebimos una investigación basada en métodos mixtos (Creswell, 2014; Greene, Caracelli & Graham, 1989; Hernández, Fernández & Baptista, 2006; Teddlie & Tashakkori, 2003), en concreto, optamos por un diseño de método mixto complejo, secuencial, compuesto por varias fases que integra y combina los enfoques cualitativos y cuantitativos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), que facilita la recogida de datos en distintos momentos (por ejemplo, al inicio y al final de la PES) y a partir de diferentes técnicas de investigación (la *Parrilla EPG*, la observación de clases, el portafolio del profesor, los cuestionarios para el alumnado de 3.º ciclo do Ensino Básico y de Ensino Secundário y para el profesorado en prácticas y los grupos de discusión con alumnos de Ensino Secundário y profesores en prácticas). Así, en este quinto capítulo exponemos el proceso investigativo, desde la selección del enfoque metodológico, la selección de la muestra y la elaboración y aplicación de las distintas técnicas de investigación hasta las estrategias empleadas en todas sus fases para superar ciertas dificultades encontradas, evitar incurrir en posibles sesgos y asegurar la calidad del análisis –entre ellas, la triangulación (de datos, fuentes y técnicas), la revisión por parte de expertos, la comparación constante de datos y resultados o la explicitación de la construcción de las técnicas de investigación y del modo de recogida y análisis de datos (Del Rincón et al., 1995; Gibbs, 2012; Hernández, Fernández y Baptista, 2006;

Martínez, 2007; Rodríguez, Gil & García, 1996; Ruiz, 2007)–. Esta última estrategia, usada como medida para el control de calidad de nuestra investigación, justifica el grado de precisión y minuciosidad con el intentamos describir el proceso investigativo en los capítulos 5 y 6 (Ruiz, 2007).

En el capítulo 6 explicamos el análisis de los datos y mostramos los resultados. A la presentación de los resultados, antecede un apartado en el que detallamos el proceso de análisis de datos, prestando atención a las particularidades del análisis de aquellos datos con un tratamiento cuantitativo (Mateo & Martínez, 2008; Vilà & Bisquerra, 2004) y con un tratamiento cualitativo (Barbour, 2013; Gibbs, 2012; Krueger, 1991; Martínez, 2007; Mella, 2000; Rodríguez, Gil y García,1996; Ruiz, 2007), con la finalidad de garantizar la calidad de la investigación en cada una de las fases. A continuación, presentamos los resultados organizados en función de la técnica de investigación usada para su obtención, recurriendo a gráficos y tablas para ejemplificar los resultados cuantitativos (obtenidos del análisis de datos con el programa informático SPSS-24.0) y a redes de categorías (generadas a partir del análisis de datos, siguiendo un criterio temático, con el programa Atlas.ti).

En el capítulo 7 se discuten los resultados descritos en el capítulo anterior, poniéndolos en relación con la teoría –con los postulados expuestos en el marco teórico de la tesis y también con otras teorías a las que consideramos pertinente recurrir *a posteriori* para abordar ciertos resultados (más imprevisibles, que responden a la aplicación de procedimientos inductivos, característicos de la investigación cualitativa, y que, por tanto, no surgen del marco teórico)–, así como con otros estudios llevados a cabo sobre el mismo tema. De este modo, intentamos explicar estos datos y triangularlos a fin de lograr una comprensión lo más completa posible de la percepción de los participantes en la investigación acerca de la *Parrilla EPG*, dejando entrever algunas implicaciones prácticas para nuestro contexto educativo, las cuales desarrollamos en las conclusiones de la tesis.

Terminamos nuestro trabajo con una conclusión, en la que sintetizamos los resultados principales y valoramos hasta qué punto conseguimos dar respuesta a los objetivos establecidos al inicio de la investigación, teniendo en cuenta las limitaciones de la misma. Asimismo, reflexionamos sobre un abanico de posibles aplicaciones pedagógicas para el contexto de estudio, que extraemos de las aportaciones de nuestro análisis, y sobre las futuras líneas de investigación que emanan de los resultados obtenidos.

Capítulo 1 – De la noción de competencia a la de competencia docente

La literatura existente en torno al concepto de competencia es muy vasta, pero lo cierto es que resulta difícil definir de manera precisa este término por su polisemia y por sus múltiples significados y aplicaciones en distintos campos, como son la Psicología, la Biología, La Física, la Lingüística, las Ciencias de la Educación, los Recursos Humanos, etc. (Esteves, 2009, p. 38; Gouveia, 2007, p. 39; Lévy-Leboyer, 2003, p. 22; Sá & Paixão, 2013, p. 88). Además, no se concibe desde un único paradigma teórico ni de una sola tradición psicopedagógica, sino que, en ocasiones, se usa y se aplica según las necesidades y las orientaciones que considere atribuirle cada autor (Guzmán & Marín, 2011, p. 153), por lo que estamos, en palabras de Le Boterf (2005, p. 8) ante un «camaleón conceptual». Así, como afirma Esteves (2009, p. 38), ya sea desde una perspectiva sincrónica, teniendo en cuenta los distintos contextos en los que se utiliza en un determinado espacio temporal, o diacrónica, prestando atención a cómo ha evolucionado a lo largo de la historia, se trata de un concepto amplio, que forma parte del lenguaje cotidiano (Le Boterf, 2005, p. 8) y, por ser uno de los conceptos claves de este trabajo, conviene adentrarse en él con el fin de aclarar qué se entiende por competencia en este estudio.

A continuación haremos un breve recorrido por la noción de competencia con el fin de comprender su recurrencia y casi «omnipresencia» en el ámbito educativo y más concretamente en el de la formación docente.

1.1. La competencia: un breve recorrido desde su origen a la actualidad

A pesar de que nuestro objetivo no es investigar la etimología del término competencia, resulta pertinente hacer mención a un estudio realizado por Mulder, Weigel y Collings (2008, p. 2) en el que atribuyen el primer uso de este concepto tan en boga actualmente, y a veces presentado como tan novedoso, a un trabajo de Platón (Lysis 215 A, 380 DC) donde la raíz de la palabra es *ikano*, un derivado de *iknoumai*, que significa llegar; pues en griego antiguo *ikanótis* es la habilidad de ser *ikanos* (capaz). También en latín apareció el término competencia como *competens* (ser capaz) y *competentia* (capacidad, permisión). Joan Corominas (1967, p. 163) señala que desde

el siglo XV en castellano encontramos los verbos «competir» y «competer», ambos provenientes del latín *competere*, con significados distintos, aunque semánticamente relacionados con la competencia. También Cuervo[7] (1994, p. 263) sitúa su origen en los términos latinos *competentem*, *competens*, participio activo de *competere*, competer. En el siglo XVI, según Mulder, Weigel y Collings (2008, p. 2), el concepto ya estaba reconocido en inglés, francés y holandés, habiendo registro en esta fecha de las palabras *competence* y *competency* en Europa occidental. Se trata, como puede comprobarse, de un término con una larga trayectoria, pues ser competente ha sido «una aspiración a lo largo de los tiempos» y su uso como sinónimo de apto o idóneo en cuanto al conocimiento y a la resolución de problemas viene de antiguo. No obstante, informan Mulder, Weigel y Collings (2008) que a nivel institucional este concepto se comienza a utilizar mucho más recientemente.

Son muchos los autores que coinciden en atribuir el origen de las competencias en el ámbito educativo al mundo del trabajo y a la gestión empresarial (De Ketele, 2008; Fernández, 2005; Guzmán & Marín, 2011; Hirtt, 2009; Le Boterf, 2005; Martínez, 2008) y una muestra de ello es que, como indica De Ketele (2008, p. 8), las primeras obras destacables en francés sobre las competencias pertenecen a expertos vinculados al mundo de la empresa como Le Boterf o Lévy-Leboyer, en los que posteriormente se basaron los especialistas en educación. Asimismo, la mayoría de autores mencionados anteriormente datan la irrupción de este término en el campo académico en la década de los 70 (si bien Martínez [2008, p. 104] sitúa el inicio de la historia de la Educación Basada en Normas de Competencias alrededor de 1930 en Estados Unidos, mientras que en otras áreas el surgimiento de este concepto es anterior, como en la Lingüística, de la mano de Noam Chomsky, en 1965) y su popularización en la década de los 90, ya que, como comenta Coll (2007), hasta el momento de esa generalización progresiva del concepto de competencia en el discurso educativo de todos los niveles, este se aplicaba principalmente a la formación profesional, ocupacional y laboral. Cabe preguntarnos, por tanto, los motivos de la propagación de este término.

Le Boterf (2005, p. 9), experto en el mundo de la empresa, coincide con las fechas referidas anteriormente y data el inicio de la expansión del concepto de competencia en el ámbito de las relaciones profesionales a partir de los años 70, cuando comenzó a reemplazar el de «cualificación». Durante los años 80 continuó esta

[7] Cuervo (1994, p. 263) hace referencia al uso de este término en el siglo XV en *Cortes de Ocaña* (1468) y en *Canción de Baena* (1445), en ambos casos refiriéndose a un juez competente.

tendencia y ya en los 90 se popularizó, en parte debido a las nuevas exigencias de la competitividad y a la necesidad de nuevas formas de organización del trabajo por la creciente complejidad de las situaciones laborales. Sin embargo, advierte Le Boterf que mucho antes de la década de los 70, las empresas ya se preocupaban por desarrollar la competencia de sus empleados (centros de aprendizaje, formación continua, etc.), pero lo que es nuevo, en su opinión, es el contenido que se asocia a la noción de competencia y el concepto de competencia al que se refieren las empresas, visto que no es lo mismo ser competente en una situación de trabajo hoy en día que en los años 50 o 70 (2005, p. 10). Esa nueva competitividad no depende solo de la productividad, sino de un profesionalismo que implique emprender actividades –y no simplemente ejecutar una actividad– y de saber enfrentarse a eventualidades, requiriendo, de este modo, que las competencias de los trabajadores estén en continua evolución (Le Boterf, 2005, p. 11).

También Fernández (2005) apunta a la crisis del modelo fordista, en el que primaban la estructura y la organización, y a los cambios en el sector productivo con la industrialización y el desempleo generado en la sociedad del conocimiento como desencadenantes para comenzar a valorar más las competencias de los miembros de la empresa y no tanto los cargos. En este contexto, los empresarios, los sindicatos y los gobiernos consideraron que el sector educativo debería dar respuesta a los nuevos desafíos planteados y, de esta manera, empezaron a surgir, en la década de los 90, los Sistemas Nacionales de Cualificación y Formación Laboral, fundamentados en el modelo de competencias. En esta misma línea, Claude Lessard, en una entrevista con Luengo, Luzón y Torres (2008), comparte esta opinión de que la evolución del trabajo y la economía, el postfordismo, es decir, la necesidad de resolver tareas complejas con otras personas y enfrentarse a situaciones inéditas e inciertas, condujo, en el ámbito educativo, a la búsqueda de una solución que aunase los factores externos e internos del sistema educativo y, por tanto, a la adopción del enfoque por competencias.

De Ketele (2008) explica detalladamente la evolución del concepto de competencia del mundo de la empresa a la escuela. De acuerdo con su punto de vista, tras la recuperación económica posterior a la Segunda Guerra Mundial, la competitividad, la eficacia y el rendimiento cobran una mayor importancia y con ello la necesidad de contar con trabajadores que desempeñaran bien su trabajo y fueran capaces de dar respuesta a posibles problemas que pudieran surgir en el ámbito de sus funciones. Aunque las empresas concluyen que es más rentable contratar a candidatos con titulaciones más altas por su mejor capacidad de adaptación, se dan cuenta de que

algunos titulados no son capaces de realizar tareas complejas, a pesar de contar con los conocimientos y técnicas necesarias. Por eso, las empresas se vieron obligadas a formar a sus trabajadores para que fueran más competentes. Sin embargo, esta formación resultaba cara, por lo que el mundo empresarial comenzó a presionar a la escuela para que organizara sus programas en competencias, ofreciéndole su ayuda para esa transformación y para delinear «una política pedagógica en alternancia» (2008, p. 6). Fue en este contexto de presión de las empresas europeas a las autoridades de la Unión Europea (UE) en el que surgió el proyecto UNICAP (Unidades Capitalizables), el cual consistía en definir un referencial de competencias para cada categoría de oficios y repartir la formación en «unidades capitalizables progresivas», en las que se detallaban las competencias de entrada de los alumnos para acceder a una determinada unidad y las de salida (las que debían dominar al final de la unidad, los niveles mínimos de desempeño, etc.). Este proyecto tuvo una notable importancia en la enseñanza técnica, profesional, la formación continua y también en la formación dentro de las empresas. Con esta definición de competencias constataron que sobre todo los «oficios de alto nivel» (2008, p. 11) exigían competencias transversales o genéricas, necesarias en varias y variadas situaciones y fue entonces cuando presionaron a las autoridades educativas para que alterasen el programa de estudios de la enseñanza general de acuerdo con estas competencias genéricas.

Poco a poco el concepto de competencia se fue introduciendo en el discurso de las políticas educativas europeas y de otros organismos internacionales y gradualmente pasó a formar parte de los currículos de todos los niveles educativos.

1.1.1. El concepto de competencia en los documentos de los organismos internacionales

En cuanto a los posibles motivos de la intrusión del término en la política educativa europea, destaca Gimeno (2008, p. 31) que, entre otras razones, se debe al objetivo de asegurar unos mínimos comunes en los sistemas educativos de los países de la UE con el fin de poder competir en la economía global. Las competencias surgen así como una posible solución para la convergencia de los sistemas educativos de la UE, funcionando como referentes mínimos que deben ser tenidos en cuenta por todos los países, pero que salvaguardan la cultura de cada país al no entrar en los contenidos ni proponer un currículo común. Tras varios proyectos y recomendaciones realizados en este ámbito se reconoce la importancia de identificar unas competencias básicas cuyo

objetivo consiste en servir de directrices para reorientar los contenidos del currículo de los sistemas educativos de la UE (2008, pp. 34-35). A esas competencias clave se ha hecho referencia, como se describe a continuación, en sucesivos informes de las distintas instituciones europeas, quienes han confiado en la aplicación de las competencias en la educación, junto con la modernización de la formación profesional y de la enseñanza superior como una de las alternativas para superar la crisis económica (Comisión Europea, 2009a).

En el caso de la educación superior, el proceso de convergencia hacia la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que comienza con la declaración de Bolonia de 1991 supone un hito determinante en la presencia de las competencias en el ámbito universitario (López, González & León, 2014; Pavié, 2011). También Zabala y Arnau (2007, pp. 24-25) justifican la implantación de la enseñanza basada en el desarrollo de competencias como respuesta a los cambios en la universidad derivados del proceso de convergencia europea, a la mayor presión social sobre la necesidad de que los aprendizajes sean funcionales y, por último, en lo que respecta a la función social de la enseñanza, a la importancia de formar en todas las competencias necesarias para el desarrollo íntegro de la persona y no únicamente para continuar estudios superiores. No obstante, según Gimeno (2008, p. 12), no fue hasta 2005 cuando apareció explícitamente el término de competencias en la Declaración de Ministros de la Unión de Bergen, en la que se habla de las competencias para los tres ciclos de estudios superiores. Si bien es cierto que anteriormente se publican trabajos en los que se usa este término, que suponen una aportación clave para el Proceso de Bolonia, como los relacionados con el proyecto *TUNING*[8], el cual se lanza en el 2000, apoyado por la

[8] El objetivo principal de *TUNING Educational Structures in Europe* era ofrecer, desde las universidades, un enfoque concreto para aplicar el Proceso de Bolonia en los tres ciclos de la educación superior, diseñando una metodología para buscar puntos de referencia, convergencia y comprender mejor los diferentes elementos de los currículos con el fin de facilitar su comparación y conseguir una mayor transparencia, manteniendo siempre la diversidad y la autonomía de las diferentes instituciones y autoridades académicas y sin descuidar la calidad en todos los elementos del proceso de aprendizaje (González & Wagenaar, 2008, pp. 9-10). En la base de este proceso se encuentran las competencias, entendidas estas desde un enfoque integrador que representan «a combination of attributes (with respect to knowledge and its application, attitudes, skills and responsibilities)» que de forma conjunta permiten un desempeño competente (2008, p. 28). De este modo, la identificación de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas de cada área es un aspecto clave del proceso, pues la definición de los resultados de aprendizaje y la descripción del perfil de la titulación se plantean en términos de competencias (genéricas y específicas), que se consideran «reference points for curriculum design and evaluation, not as straightjackets. They allow flexibility and autonomy in the construction of curricula […], a common language for describing what curricula are aiming at» (2008, p. 18). Esta «iniciativa de las universidades para las universidades», en las que están involucradas más de 135 universidades europeas, traspasó las fronteras europeas en 2004, cuando se inició el proyecto Tuning-

Comisión Europea, y en el que participan la mayoría de los países firmantes de Bolonia (González & Wagenaar, 2008, p. 10).

Sin referirse exclusivamente al ámbito de la enseñanza superior, en 1996 el informe de Delors ya alude al concepto de competencia y en 1997 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) elabora el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA) para evaluar si los estudiantes al final de la enseñanza obligatoria están preparados para «su completa participación en la sociedad», en el que destaca por aquel entonces el supuesto «concepto innovador de competencia» (OCDE, 2005a, p. 2), una evaluación centrada en las áreas de las matemáticas, lectura y resolución de problemas, dominios claramente insuficientes teniendo en cuenta los desafíos a los que se enfrenta un ciudadano en la sociedad actual (2005, pp. 2-3). Así la OCDE comienza a trabajar en el proyecto *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo), liderado por la Oficina Federal de Estadística de Suiza y con el apoyo del Departamento de Educación de Estados Unidos (OCDE, 2001, p. 2), con la finalidad de identificar las competencias clave –entendidas como «aquellas de valor particular, que tienen áreas múltiples de utilidad y son necesarias para todos»[9] (OCDE, 2005a, p. 6), avales para el desarrollo sostenible y la cohesión social, que cubren «el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores» (2005, p. 3)– y de diseñar indicadores para la evaluación de competencias de jóvenes y adultos.

El primer paso consiste en realizar un estudio acerca de los proyectos existentes en los años 90 en los países de la OCDE relacionados con los indicadores de competencias, una investigación que se concreta en la publicación en 1999 de *Project on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations*. Asimismo, antes de definir y seleccionar las competencias clave, se procede a indagar los diferentes enfoques teóricos en los que se asienta el concepto de competencia, llegando a la conclusión de que lo preferible es optar por «a pragmatic approach in which, competencies should be conceptualized as the necessary prerequisites for meeting complex demands», un trabajo que queda plasmado en la publicación *Concept of Competence: A Conceptual Clarification in Definition and Selection of Key Competencies*. A estas investigaciones se suceden otras muchas,

América Latina 2004-2006, sumándose al proyecto 62 instituciones de 18 países latinoamericanos (González, Wagenaar & Beneitone, 2004, pp. 151-152).

[9] DeSeCo propone tres tipos de competencias fundamentales o claves, las cuales están interrelacionadas: la competencia para utilizar interactivamente y de forma eficaz las herramientas e instrumentos de todo tipo que requiere la sociedad de la información, la competencia para funcionar en grupos sociales cada vez más complejos y heterogéneos y la competencia para actuar de forma autónoma (OCDE, 2005a, p. 4).

además de encuentros, simposios y grupos de trabajo que reúnen a expertos de distintas disciplinas y varios países para trabajar en la selección de competencias clave, un proceso que culmina en el 2003 con el informe final *Competencias clave para una vida exitosa y un buen funcionamiento en la sociedad* (OCDE, 2001, pp. 6-11; OCDE, 2005a, p. 18).

En el año 2000, en Lisboa, el Consejo de Europa acuerda un objetivo estratégico principal para 2010 «Convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y mayor cohesión social», siendo uno de los objetivos establecidos «Desarrollar las capacidades necesarias para la sociedad del conocimiento» (en el marco del objetivo estratégico 1 «Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea»), si bien la propia Comisión Europea (2002, p. 16) reconoce que:[10]

> En la Unión Europea todavía no existe un concepto común sobre qué se entiende por capacidades básicas y qué deberían incluir éstas. Muchos designan como capacidades «básicas» el cálculo, la lectura y la escritura. Otros consideran que el término «capacidades» es más restringido que «competencias» y no incluye las actitudes, las aptitudes y los conocimientos. Sin embargo, es necesario considerar todos estos aspectos, teniendo en cuenta el aprendizaje permanente y la diversidad de los sistemas de educación y formación y de culturas. Es preciso definir las «capacidades» necesarias para la sociedad del conocimiento teniendo en cuenta las necesidades previstas a medio y largo plazo, de manera que no sólo incluyan el cálculo, la lectura y la escritura (capacidades básicas) sino también competencias básicas en el campo de las ciencias, las lenguas extranjeras, el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), la capacidad de aprender a aprender, las competencias sociales, el espíritu empresarial, y lo que se podría designar como cultura general.

[10] De esta manera surgió un «programa de trabajo sobre los futuros objetivos de los sistemas de educación y formación» que después fue negociado por los Estados miembros, un proceso que terminó con la publicación del informe *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010* (Comisión Europea, 2002), en el que se plasmaron tres objetivos estratégicos, desglosados en otros trece objetivos, para lograr la meta anteriormente descrita. En el apartado 1.1.3.7.1. La supeditación de la educación a las necesidades de la economía capitalista se volverá sobre estos objetivos, porque en este análisis lo que interesa es la referencia a las competencias y su papel en el cumplimiento de tal objetivo.

Así en este documento se hace referencia a las «competencias clave», enfatizando que «asegurar y verificar la adquisición de las competencias clave por parte de todos requiere que se establezca un plan de estudios apropiados para los escolares y que se ofrezcan oportunidades efectivas de aprendizaje permanente a los adultos […]» (Comisión Europea, 2002, p. 16). Con este telón de fondo, la Comisión Europea publica, unos años más tarde, un marco de referencia europeo con las competencias clave para el aprendizaje permanente, especificando su concepción de competencia como «una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto» y especificando que por «competencias clave» se entienden «aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo» (2007, p. 3). En este contexto se establecen ocho competencias clave para el aprendizaje permanente[11] con el fin de, entre otros objetivos, preparar a los ciudadanos para la sociedad del conocimiento, ofrecer «una herramienta de referencia a nivel europeo» y servir en el ámbito del programa «Educación y formación 2010», así como para futuras actuaciones (Comisión Europea, 2007, p. 3). En el año 2009, en un *Proyecto de informe conjunto de 2010 del Consejo y la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010»* titulado *Competencias clave para un mundo cambiante* se analiza la implementación del programa «Educación y formación 2010» profundizando en la introducción de las competencias clave y las competencias transversales clave en los planes de estudio y su respectiva aplicación. Unos meses antes, el Consejo de la Unión Europea traza las líneas a seguir para continuar con la cooperación europea iniciada «Educación y Formación 2010», presentando ya cuatro objetivos estratégicos para ser alcanzados hasta el 2020 en el marco estratégico «Educación y Formación 2020», en un discurso con continuas alusiones a las competencias clave y a las competencias transversales (Consejo de la Unión Europea, 2009, C 119).

[11] Se definen ocho competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento: 1) comunicación en la lengua materna; 2) comunicación en lenguas extranjeras; 3) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4) competencia digital; 5) aprender a aprender; 6) competencias sociales y cívicas; 7) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; 8) conciencia y expresión culturales (Comisión Europea, 2007, p. 3).

1.1.2. La «competencia» en los programas de formación de profesores

Tras esta breve exposición sobre la introducción del concepto de competencia en los currículos de las distintas etapas educativas, nos centraremos a continuación en su uso en el ámbito de la formación de profesores. Existe cierto consenso entre los expertos en situar el inicio de los programas de formación basados en competencias, en la formación de profesores, en la década de los 60 del siglo pasado, aunque como advierte Esteves (2009) ya existen registros desde 1920 de casos de formación profesional basados en competencias, como resultado de establecer relación entre el desarrollo industrial y la formación profesional. No obstante, es en los años 50, bajo la influencia de la psicología behaviorista, cuando se comienzan a modificar los currículos escolares y los programas de formación de profesores, basados en la adquisición de competencias, interpretadas en el sentido de comportamientos observables que conllevaran una mejora en los resultados de los alumnos. Bowles (1973, p. 511) también explica el surgimiento de la formación de profesores basada en competencias a partir de la combinación de las planificaciones por lecciones, típicas de los años 50, con los objetivos comportamentales, que triunfan a finales de la década de los 60, considerando aquella novedad como un «refinement that will permit individualization and personalization of teacher training programs and still provide structure for these programs». Por lo tanto, parece que existe acuerdo en señalar el inicio de estos programas en Estados Unidos en los años sesenta y su generalización a partir de los 70 (Eraut, 1994, p. 171; Field, 1979, p. 39).

Por su parte, Hodge (2007, p. 182), que también sitúa en esa época el surgimiento de los programas de formación de profesores basados en competencias (Performance-Based Teacher Education[12]) en los Estados Unidos, hace referencia a dos de sus orígenes: el social y el teórico. Según Broudy (citado en Hodge, 2007, p. 182) estos programas de formación de profesores basados en competencias surgen de numerosos acontecimientos políticos y debates públicos en los años 50, 60 y 70 y responden a la presión social y a un intento de sobrellevar ciertas condiciones sociales y no al resultado de una investigación científica que avale sus ventajas (Field, 1979, p. 40), en contraposición con lo que defiende Houston (citado en Hodge, 2007, p. 182), quien asegura que este tipo de programas habían evolucionado como parte de un

[12] Hodge (2007) aclara que, siguiendo las recomendaciones de expertos de la época a la que se refiere en su estudio, tratará los términos *performance* y *competency* como equivalentes. Field (1979) también comenta que ese tratamiento es habitual en la literatura.

«culturally based movement», citando factores como la tendencia de la sociedad estadounidense hacia la «accountability» (en esta idea de «rendición de cuentas» también coincide Field [1979, p. 39]) y la «personalisation». Así, de la influencia de estos dos factores en un momento en el que se cuestiona la calidad de la preparación de los profesores[13] y la necesidad de mejorar los programas de formación docente (alrededor de 1965) por parte del gobierno de Estados Unidos (Estrela et al., 1991, p. 14) derivan los programas de formación de profesores basados en competencias, los cuales recogen muchas de las ideas sobre formación y educación que se habían difundido durante los años 60. Apoyada esta iniciativa por varias instituciones, entre ellas la *American Association of Colleges for Teacher Education*, se presenta una enumeración con las características esenciales, todas ellas construidas en principios teóricos fundamentados en el behaviorismo, a las que deberían responder los programas de formación de profesores basados en competencias para poder denominarse como tal. Esas directrices de Elam de 1971 (citado por Hodge, 2007, pp. 186-187) resultan muy significativas y, con matices de otros autores, se mantienen vigentes durante muchos años. En definitiva, la psicología behaviorista y la necesidad de rendir cuentas a la sociedad (*public accountability*) están en la base del surgimiento de este movimiento de la educación basada en competencias (Field, 1979, p. 39).

En 1973, Bowles confirma ya la existencia de prototipos de programas de formación de profesores basados en competencias en diferentes campus de Estados Unidos, así como de un grupo de trabajo en la Universidad de Houston, que en aquellos años trabaja en este tema (1973, pp. 510-511). Bowles reconoce explícitamente las características positivas de este tipo de programas, basados en la descripción de las competencias que deben ser desarrolladas y que ya a principios de los 70 se organizan en torno a módulos de aprendizaje cuyo fin era alcanzar un «terminal behaviour». No obstante, en el mismo artículo se presentan algunos interrogantes clave que ya se plantean en aquel momento los encargados de la creación de los módulos que cuestionan su viabilidad y, para algunos de ellos, aún hoy en día sería difícil dar una respuesta, como por ejemplo, qué comportamiento se considera «truly terminal» o en qué fase de desarrollo el estudiante se enfrenta con más eficacia a dicho «terminal behaviour». Por otra parte, también algunos expertos en certificación en aquel momento

13 Conviene matizar que a lo largo de nuestro trabajo cuando utilizamos el masculino (profesor/es, alumno/s, evaluador/es, etc.) nos referimos a profesores y profesoras, alumnos y alumnas, evaluadores y evaluadoras, etc.

ya se muestran reacios a utilizar las competencias para la certificación del profesorado (1973, p. 511).

Asimismo, Burke et al. (citados en Esteves, 2009, p. 40), en 1975, critican la falta de información (definición, criterios, etc.) respecto a estos programas y, por lo tanto, la consiguiente dificultad a la hora de redefinir los programas de formación de profesores siguiendo este modelo. Al final se decide adoptar los veinticuatro criterios que había desarrollado en los años 70 el National Consortium of Competency Based Education Centres para describir y evaluar los programas basados en competencias, los cuales resultan muy útiles para conocer mejor la noción de competencia en la que se basan, la organización del programa, la evaluación del mismo y el papel de los distintos agentes involucrados.

Estos programas de formación de profesorado basados en competencias, con tanto éxito en Estados Unidos y en el Reino Unido entre los años 60 y 80, según los datos aportados por Esteves (2009, p. 39), se basan en una concepción de competencia como un comportamiento directamente observable y medible, que a veces se confundía (y en ocasiones todavía se confunde) con la respectiva *performance* (2009, p. 41). De hecho, en la formación de profesores, esa asociación de la competencia con el comportamiento observable es la perspectiva predominante hasta la década de los 80, con el behaviorismo como telón de fondo. Si bien es cierto, en 1971 Elam (citado por Esteves, 2009, p. 41) ya había explicitado que «a avaliação de uma competência exige a *performance* como primeira evidência, mas também toma em consideração o conhecimento». Norton, Harrington y Gill (citado en Hodge, 2007, p. 181) explican que el término «performance» se relaciona más con las habilidades y, en opinión de los críticos, la formación profesional de aquel entonces estaba infravalorada debido al uso de este término, por lo que optan por el de «competencia». Field (1979, p. 39), aunque reconoce que en la literatura se suelen usar como equivalentes los términos Performance Based Teacher Education (PBTE) y Competency Based Teacher Education (CBTE), señala que, para él, existe una gran diferencia en lo que se refiere a la evaluación: mientras que en la PBTE se evalúa el comportamiento del profesor, en la CBTE, el éxito del docente se mide por los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Independientemente de estas interpretaciones, a partir de los años 80 ganan fuerza las críticas a la formación basada en competencias por varios motivos. Por una parte, la perspectiva behaviorista que subyace a estos programas demuestra ser insuficiente para comprender la complejidad de la actuación docente (Esteves, 2009, p.

41; Sá & Paixão, 2013, p. 93); por otra, se cuestiona la práctica de definir de forma analítica y aislada las competencias a partir del perfil de los considerados como mejores profesionales; y además, no existían evidencias científicas de los resultados de este tipo de formación (Esteves, 2009, p. 41). Conscientes de estas limitaciones, en los años 80 decrece el interés por la formación de profesores basada en competencias, pero no se extingue, sino que a ese período de «entusiasmo excessivo, da descoberta da panaceia para os problemas da formação», sigue un período de investigación y reflexión crítica, que resulta imprescindible, dado que sus prácticas han influenciado directa o indirectamente todos los sistemas de formación de profesores (Estrela et al., 1991, p. 14).

En efecto, desde los años 90 el concepto de competencia concentra en Portugal un «processo de reconceptualização da escola e do currículo» (Roldão, 2005, p. 7) y en el siglo XXI resurgen con fuerza los modelos de formación de profesores basados en la competencia, impulsados por estas investigaciones y por las recomendaciones de instituciones internacionales. Si bien, ya no se basan en un concepto de competencia vinculado al behaviorismo –muy influyente en el ámbito de la formación docente en Portugal (Roldão, 2005, p. 3)–, sino que apuestan por una perspectiva más humanista, genérica e integral (véase 4.1.1. El modelo de formación por competencias)[14].

1.1.3. La definición de competencia en el campo de la educación

En los últimos años en documentos curriculares es cada vez más frecuente el uso (o abuso, como lo califican Estrela et al. [1991, p. 20]) del término competencia, aunque no siempre se utiliza con el mismo significado, dando lugar a una confusión terminológica y conceptual que conviene aclarar. Normalmente, como refiere Gimeno (2008, p. 35), resulta más fácil comprender el adjetivo «competente» y calificar a alguien de competente o incompetente respecto a una acción que entender y explicar el concepto de competencia en general, sin hacer referencia a nada en particular.

Philippe Perrenoud, un gran referente para nuestro trabajo, atribuye la complejidad de este término al hecho de que forma parte de la lengua común y también

[14] Con el objetivo de relacionar una parte del texto con otras, utilizamos referencias cruzadas para una mayor comodidad del lector. Por ese motivo, en las referencias aparece el título completo de anexos, apéndices, apartados, figuras y tablas; y, en ocasiones con ciertos errores ortográficos (como doble paréntesis o puntos mal situados), pues, al remitir a dichos títulos (los cuales siguen las normas APA 6ª Edición), no podemos eliminarlos a fin de permitir el funcionamiento de los hipervínculos.

de numerosas disciplinas y en cada una de ellas se asocia a conceptos distintos (Perrenoud, 2012, p. 58). Comencemos, pues, por lo que se entiende por competencia en algunos diccionarios generales. Cuervo (1994, p. 263) en su *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana* define la competencia como «la cualidad de la persona competente, aptitud, idoneidad». Por competente, la segunda acepción recogida en este Diccionario se refiere al «juez, tribunal ó autoridad a quien toca el conocimiento de una causa ó la resolución de algún punto. Juez competente. Autoridad competente» y en la tercera acepción se explicita que «Por extensión, se dice del que tiene aptitud ó capacidad para decidir ó tratar algún punto; y en general se toma por apto, idóneo». También Moliner, en su *Diccionario del uso de español*, por competencia nos remite a competente, definiéndolo como «2. Conocedor de cierta ciencia o materia, o experto o apto en la cosa que se expresa o a la que se refiere el nombre afectado por "competente": […] un profesor competente» (Moliner, 1986, p. 694), coincidiendo en la cualidad de «apto» y poniendo como ejemplo precisamente esta cualidad asociada al profesor. En el *Diccionario del español actual*, la definición de competencia («Cualidad o condición de competente»), al igual que en los casos anteriores, nos conduce a la de competente: «Persona que tiene capacidad y preparación para el desarrollo de su actividad», definiendo la competencia como capacidad (Seco, Andrés & Ramos, 1999, p. 1144).

A la par del uso «cotidiano» de este término, en los diferentes campos científicos el concepto de competencia adquiere otros matices, lo cual añade aún más complejidad. Asimismo, los diferentes paradigmas teóricos desde los que se concibe este concepto conducen hacia una u otra definición de competencia. Empecemos, pues, por resumir la evolución de estos paradigmas, para acercarnos posteriormente al concepto actual de competencia en el ámbito educativo.

1.1.3.1. Perspectivas epistemológicas sobre la competencia

A pesar de que en un inicio el concepto de competencia surge asociado, como acabamos de comentar, a la teoría behaviorista y la influencia conductista, que consideran las competencias como simples comportamientos técnicos y funcionales que se ponen en marcha para ejecutar una acción (Jones & Moore, 2008) y como una suma mecánica de habilidades y de comportamientos medibles y observables que no dependen de la persona ni del contexto en el que se desarrollan (Pérez, 2008, pp. 76-66),

con el paso del tiempo se observa una evolución en ese sentido y las competencias van calando en otros planteamientos teóricos. En efecto, ese enfoque behaviorista y conductista que se ha utilizado tradicionalmente, ha evolucionado hacia perspectivas cognitivas, constructivas, integradoras y holísticas (Cano, 2011; Esteves, 2009; Pavié, 2011; Pérez, 2008; Sá & Paixão, 2013).

Mulder, Weigel y Collings (2008), basándose en otros autores, afirman que desde mediados del siglo XX en la investigación sobre la competencia ha habido tres tradiciones principales: la conductista o behaviorista, la genérica y la cognitiva, a los que añaden el enfoque socio-constructivo y el holístico, este último en dirección paralela a los tres principales citados anteriormente. También Pavié argumenta que no existe un modelo único y consensuado acerca del desarrollo de competencias y alude a los enfoques conductista, funcionalista, constructivista y holístico (2012b, p. 140), señalando que todos los demás modelos de competencias son variaciones o adaptaciones de los tres primeros y explica que, según de qué enfoque se trate, en el proceso de formación se hará más hincapié en un determinado componente que en otros (2011). También para este autor el enfoque holístico resulta de integrar lo mejor de los otros tres y, de acuerdo con este abordaje, se concibe la competencia como «el resultado de una compleja relación de atributos» necesarios para actuar en una situación específica (Pavié, 2012b, p. 140), permitiendo la incorporación, como describe Gonczi, de «la ética y los valores como elementos de un desempeño competente, la necesidad de una práctica reflexiva, la importancia del contexto cultural y el hecho de que podría haber más de una forma de trabajar competentemente» (1997, p. 163).

Estas perspectivas epistemológicas también son mencionadas por otros investigadores del ámbito de las competencias. Los investigadores del Observatorio de Reformas Educativas (ORE) de la Universidad de Quebec en Montreal Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2008), quienes consideran que todavía no se ha construido una verdadera teoría de las competencias, realizan un análisis interesante de los distintos usos de la noción de competencia a partir de los autores más referenciados que recurren a este concepto en textos pertenecientes a tres campos disciplinares (didáctica/pedagogía/currículum; sociología/psicología del trabajo/psicología cognitiva; y ergonomía/didáctica profesional) en función de cinco criterios. Uno de los objetivos que se proponen es partir de la definición «que se desprende» de un determinado texto para comprobar si es posible identificar la perspectiva epistemológica de la competencia. Los resultados preliminares indican al respecto que de los siete autores

analizados en la primera categoría (didáctica/pedagogía/currículum), que es la que más interesa para nuestra investigación, 42,9% muestran una postura positivista, 71,4% una postura cognitivista y 57,1% una constructivista y en su discurso muchas veces (57,1%) se observan dos o tres posturas, destacando así una imprecisión epistemológica en este ámbito (Jonnaert et al., 2008, pp. 27-31).

Elena Cano (2011), por su parte, se refiere a la evolución desde un paradigma positivista, que aboga por una concepción cerrada, vinculada al uso de estándares prescritos y al entrenamiento, a un paradigma interpretativo, asociado a una perspectiva más holística de la competencia, que se percibe como una realidad compleja relacionada con el desarrollo personal y profesional. En esa transición se pasa por una perspectiva cognitiva, que según la autora se basa en la noción de competencia lingüística de Chomsky (a la que aludiremos más adelante) y «que concibe la competencia como estructura generativa profunda que no es solo un sumatorio de actos adquiridos conductualmente, sino que tiene que ver con procesos de metacognición autorregulativos» (2011, p. 20). Pérez defiende que ahora la competencia se concibe desde una interpretación constructivista y holística (2008, pp. 76-77). Lessard, en una entrevista con Luengo, Luzón y Torres (2008, p. 4), también da cuenta de esa evolución de paradigmas y relaciona el discurso actual de las competencias con «el postmodernismo y las filosofías del sujeto y, por supuesto, con el pragmatismo considerando la cuestión de la racionalidad». En esta misma línea van los trabajos de Jonnaert (2001) y Roegiers (2008), quienes definen la competencia basándose en planteamientos teóricos relacionados con el socio-constructivismo.

Parece evidente, por lo tanto, que en el ámbito educativo, a lo largo de los últimos años el concepto de competencia ha evolucionado, quizás más en la teoría que en la práctica, en función de diferentes paradigmas epistemológicos, de modo que el discurso de las competencias ha oscilado entre una dimensión más técnica o restringida y otra más amplia y holística (Cano, 2005, pp. 18-19). Tras esta breve descripción sobre los fundamentos de la competencia, pasamos a analizar qué se entiende actualmente por competencia, un término polisémico y multifacético (Roegiers, 2008, p. 3) que, como ya hemos comentado, por sus múltiples acepciones y aplicaciones y por la falta de una teorización sólida, a veces resulta ambiguo. Para ello, recurrimos a algunas definiciones de varios autores de referencia con el fin de comprender este término desde una perspectiva más integradora y compleja, yendo más allá de una visión simplista y

técnica que entiende la competencia como mero resultado y evidenciando la evolución del concepto descrita anteriormente.

1.1.3.2. Hacia una definición actual del concepto de competencia

En la misma línea de los autores mencionados en el apartado anterior se sitúa Le Boterf, (2005, p. 18), quien señala que efectivamente el concepto de competencia ha evolucionado y que la definición tradicional ya no es válida para dar respuesta a los nuevos desafíos ni a las situaciones de trabajo actuales. Así, se muestra crítico con las definiciones de competencia que la describen como la aplicación de saberes o como un «conjunto de jogo de lego» (2005, p. 20), visto que ya no corresponde ni se adapta al contexto actual. Por eso este investigador francés experto en la gestión de competencias en el mundo laboral defiende la necesidad de un concepto de competencia aplicable a la evolución de los contextos y las situaciones laborales actuales, que tenga en cuenta la dimensión individual y la colectiva de la competencia, que conciba la competencia como un proceso y no como una simple disposición para actuar, resultado de una responsabilidad compartida de los diferentes actores que intervienen en la construcción de la competencia y, por último, que distinga entre competencia exigida y competencia real (Le Boterf, 2005, pp. 20-29).

Aun así, Le Boterf reconoce que existe más de una definición posible para el concepto de competencia y propone una explicación que ayuda a aclarar esa polisemia a la que hemos hecho referencia. Este experto francés en gestión por competencias sitúa la competencia respecto a dos polos entre los cuales se puede mover: un polo en el que se encontrarían las situaciones de trabajo caracterizadas por la repetición, la simplicidad, la ejecución de instrucciones, es decir, por una «prescripción restringida»; y otro polo de situaciones en las que predominan la toma de iniciativa, la innovación, la complejidad y, por lo tanto, «la prescripción abierta». Para ayudarnos a comprender esta amplitud del concepto de competencia, Le Boterf se refiere a un cursor de la competencia (como podemos ver en la imagen), que en función de donde se ubica, esta se definirá en términos de «saber hacer» (si se acerca al polo de la prescripción restringida) o de «saber actuar» y «saber reaccionar» (si se aproxima al polo de prescripción abierta). Por supuesto que en un determinado momento pueden coexistir situaciones de los polos opuestos en un mismo lugar de trabajo e incluso una misma persona en un determinado momento puede encontrarse en una situación en la que

únicamente podrá ejecutar una instrucción o una tarea simple y limitada y, en otro, tendrá que enfrentarse a una situación mucho más compleja (2005, p. 30).

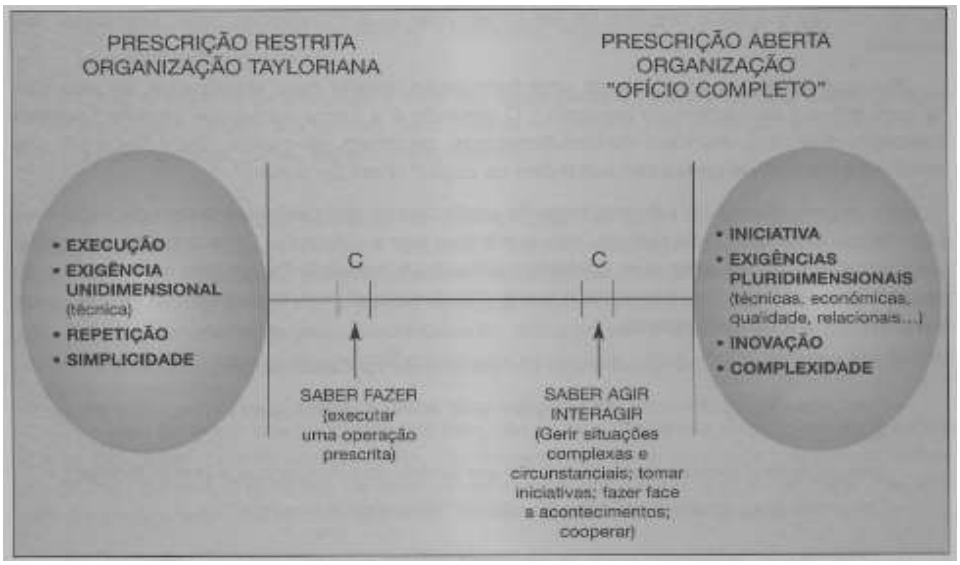


Figura 1. O cursor da competência (Le Boterf, 2005, p. 21).

Se observa pues que, dependiendo de la situación, la competencia se aborda de diferentes maneras. No obstante, la literatura actual se centra más en las situaciones complejas, por lo que la competencia suele leerse, al menos en teoría, dentro del segundo polo de Le Boterf. Veamos cómo lo entienden otros autores.

Roegiers, profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad. Católica de Lovaina-la Nueva, define la competencia como «la posibilidad, para un individuo, de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con miras a resolver una familia de situaciones-problemas» (2007, p. 75). Si se analizan los distintos elementos que componen esta definición, podríamos destacar los siguientes aspectos: se trata de una «posibilidad», en el sentido en el que se trata de un potencial que se moviliza cuando es necesario –en este sentido, como sostiene otra experta en el ámbito de las competencias, Claude Lévy-Leboyer, toda competencia se mantiene virtual si no es actualizada (2003, p. 47)– y que «está al servicio del individuo» (Roegiers, 2007, p. 76), quien moviliza, «de una manera interiorizada» (2007, p. 76) aludiendo así «al carácter necesariamente estabilizado de la competencia» (2007, p. 76), un conjunto de recursos para enfrentarse a una determinada situación. Más adelante se desgranan los conceptos de movilización, recursos y situaciones.

Para Jacques Tardif, reconocido investigador de los enfoques de competencia en el ámbito educativo, la competencia consiste en «un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos» (2008, p. 3).

De esta manera se presenta una concepción de la competencia que supera el saber hacer y que se describe como un «saber actuar», como una acción que se realiza a partir de la «movilización selectiva» de recursos, es decir, de aquellos recursos adecuados y necesarios en función de una determinada situación.

Philippe Jonnaert y otros investigadores del Observatorio de Reformas Educativas de la Universidad de Montreal también hacen hincapié en la importancia de la acción, los recursos y las situaciones, afirmando que «las competencias se enfocan a través de las acciones que plantea la persona en situación y los recursos sobre los que se apoya. Esto es lo que se ha venido llamando comúnmente "desempeño competente" en torno a una situación» (Jonnaert et al., 2008, p. 3).

Uno de los autores más citados cuando se pretende definir la competencia en el área de la educación, Perrenoud, la describe como «la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones» (2004b: 11) y, más concretamente, como «la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento» (2001, p. 509). Así, Perrenoud va más allá de su consideración como un conjunto de conocimientos, habilidades o actitudes que posee un individuo y también recalca aspectos como la capacidad, la aptitud, la movilización, los recursos y las situaciones.

Zabala y Arnau comentan que en el ámbito de la educación las definiciones del concepto de competencia retoman las ideas principales de las definiciones provenientes del mundo del trabajo, pero en general profundizan más en el campo de aplicación, prestando en algunos casos una mayor atención a la forma en que se movilizan los componentes de la competencia (2007, p. 37). Tras el análisis de varias definiciones de autores y organizaciones del ámbito laboral y educativo sintetizan el concepto de competencia de la siguiente manera: «la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada» (2007, pp. 43-44), señalando una vez más las ideas de capacidad, habilidad, movilización, situaciones, recursos y contextos.

También Tejada, tras haber analizado junto con el profesor Navío más de medio centenar de definiciones propuestas por distintos autores, concluye que la competencia consiste en «un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados,

coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de "saber hacer" y "saber estar" para el ejercicio profesional» (2005, p. 6), que solo se concretan en la acción, con la movilización de determinados recursos en un contexto particular. Se trata, pues, de un proceso y no de un estado que, como tal, es dinámico y está en continuo desarrollo (2005, pp. 6-8).

En cuanto a las distintas organizaciones e instituciones internacionales relacionadas con la educación y el desarrollo que han presentado diferentes propuestas en torno a las competencias, en sus publicaciones aclaran el concepto de competencia del que parten. Por un lado, la OCDE, en el ya citado Proyecto DeSeCo, explica que «una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular» (2005, p. 3), es decir, la competencia se entiende desde una perspectiva holística que integra las demandas externas con las características personales y el contexto. Por otro lado, la Comisión Europea que en 2009 publica el *Marco Europeo de Cualificaciones*[15] concibe las competencias como uno de los elementos clave de los resultados de aprendizaje y las define como «la demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal» (Comisión Europea, 2009b, p. 11), optando por una descripción de competencia en la que destaca la importancia de demostrar en la acción, del «saber hacer».

Las definiciones anteriores no son más que una relación limitada de autores muy reconocidos, procedentes del mundo laboral y del académico, que han puesto su empeño en investigar cuestiones clave para entender la competencia, un término que, según Guzmán y Marín, ha pasado «de la polisemia a la saturación» (2011, p. 153). Apenas con una lectura rápida, nos damos cuenta de que existen elementos comunes a todas las acepciones citadas anteriormente, como las nociones de capacidad, acción, movilización, recursos, situación y contexto, las cuales conducen hacia una concepción compleja de la competencia, que supera la consideración de la misma como la simple acumulación de conocimientos, habilidades o actitudes. A continuación presentamos un

[15] El *Marco Europeo de Cualificaciones* se comienza a elaborar en el 2004 con el fin de establecer una referencia común a la hora de interpretar y transferir las cualificaciones de diferentes países y sistemas de Europa. Propone ocho niveles de referencia que se describen en términos de resultados de aprendizaje, divididos en tres categorías, siendo las competencias una de ellas, junto con los conocimientos y las destrezas.

análisis de estos elementos que constituyen el concepto de competencia para una mejor comprensión del mismo, pero antes, ahora que ya hemos definido la competencia, haremos un inciso para reflexionar sobre la diferencia entre este término cuando se utiliza en singular y en plural.

1.1.3.2.1. Competencia/competencias

A pesar de que para algunos autores se trata de una cuestión de número, varios estudiosos como Eraut (1994), Esteves (2009), Guzmán y Marín (2011) o Parente (2003) llaman la atención sobre la necesidad de discernir entre el concepto en singular y en plural.

Eraut (1994, p. 160) entiende la competencia (en singular) en el sentido de «macro» y competencias (en plural), en sentido «micro». Desde la Sociología, Parente (2003, p. 254) argumenta su preferencia por este concepto únicamente en plural y rechaza su uso en singular, pues asocia este último a los valores economicistas del capitalismo y además considera que el plural tiene un significado más amplio, en el que ya se engloba el del concepto en singular. También en el contexto portugués, Esteves, por su parte, explica que «la competencia» hace referencia a la calidad que separa a profesionales competentes de otros menos competentes, esto es, se define como «um traço global inerente à acção do indivíduo ou do grupo profissional, traço sobre o qual é possível emitir um juízo de valor»; mientras que por «una competencia» o «las competencias» se comprende «um certo número de traços particularizáveis evidenciados na acção, que podem ser observados e descritos sem que necessariamente se lhes tenha que atribuir um valor» (2009, p. 39). Por lo tanto, de acuerdo con Esteves, «la competencia» se usa de modo global y «una competencia» o «las competencias», de modo analítico o particular.

En este trabajo también tendremos en cuenta este matiz y, siguiendo la postura de Eraut (1994) y de Esteves (2009), nos referiremos a «competencia» en general, como si se tratara de un gran paraguas, y a «las competencias» en particular, las distintas actuaciones que podrían tener cabida bajo dicho paraguas.

1.1.3.3. Elementos que constituyen la definición de competencia

A partir de las definiciones anteriores y de los trabajos de otros investigadores sobre la competencia, se describen los siete siguientes elementos que conforman la

definición de la competencia: la aptitud, capacidad o habilidad; la acción; la movilización; los recursos; el contexto; la situación y la reflexión.

1.1.3.3.1. Aptitud, capacidad, habilidad, etc. para…

Del análisis de las definiciones consultadas, llegamos a la conclusión, coincidiendo con la observación de Sá y Paixão (2013), que existen algunas variaciones en lo que respecta al primer elemento de la definición, a la designación de la competencia, pues en ocasiones para una misma realidad y una misma concepción de la competencia se utiliza terminología diferente. Así, algunos autores se refieren a la competencia como una aptitud (Fernández, 2005; Perrenoud, 2001), una capacidad (Comisión Europea, 2009b; Mulder, Weigel & Collings, 2008; Perrenoud, 2004b; Zabala & Arnau, 2007), una habilidad (OCDE, 2005a; Fernández, 2005; Zabala & Arnau, 2007) e incluso otros autores lo definen como un saber, ya sea en acción o en uso, o un saber actuar (Guzmán & Marín, 2011; Roldão, 2005; Sá & Paixão, 2013; Tardif, 2008) o como características personales, cualificaciones, resultados o comportamientos (como concluye Gouveia [2007, p. 42] a partir del análisis de varias definiciones). Otros, en cambio, no se decantan por ninguno de estos conceptos y definen la competencia como «un conjunto de», seguido de los variados recursos que se movilizan en la acción (Guzmán & Marín, 2011; Pavié, 2011; Roegiers, 2007).

El uso de los conceptos de aptitud, capacidad, habilidad o destreza a la hora de definir la competencia se debe, según Gimeno (2008, p. 36), a que comparten significados con el concepto de competencia y a veces incluso se utilizan como sinónimos totales. Martínez (2008, p. 104) comenta que el concepto de competencia se ha divulgado junto a otros como habilidad, destreza, capacidad, aptitud, indicador, estándar, etc. debido a «la necesidad de precisar las acciones prácticas para evaluar los rendimientos», basándose así en un enfoque de corte conductista y en la formulación de competencias en términos de comportamiento observable. En esta misma línea, Álvarez, Pérez y Suárez (2008, p. 18) aluden a esta confusión de términos y a su uso como sinónimos, al igual que Dias (2010, p. 74) que estima que el concepto de competencia aparece como alternativa a otros como capacidad, habilidad, aptitud, potencialidad, conocimiento o saber hacer.

De hecho, si buscamos en el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), vemos que las acepciones no son claras y en ocasiones unas nos remiten a otras. Así, por ejemplo, uno de los significados de competencia en la RAE es «Pericia, aptitud o

idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado», utilizando el término «aptitud» en la definición. Para definir aptitud, la RAE recurre al concepto de «capacidad»: «Capacidad para operar competentemente en una determinada actividad» y también para la acepción de habilidad, describiéndola como la «Capacidad y disposición para algo» y la destreza como «habilidad […] con que se hace algo». Se trata, por tanto, de nociones que, por su proximidad, podrían ser en ocasiones usadas como sinónimos, pero por las conclusiones extraídas del apartado anterior, sabemos que la competencia entendida desde un enfoque global e integrado es un concepto mucho más complejo que una simple capacidad, habilidad, aptitud o destreza.

Comprobamos así que en este primer elemento que describe en qué consiste la competencia existe una cierta imprecisión terminológica entre autores que comparten una misma concepción de la competencia. En este punto, conviene hacer un inciso con la finalidad de reflexionar sobre la relación de algunos de estos conceptos afines con la noción de competencia.

1.1.3.3.1.1. Otros conceptos afines al de competencia

Competencia/Capacidad

El concepto de capacidad se utiliza en ocasiones como sinónimo de competencia (Sá & Paixão, 2013, p. 99) y, en otras, como palabra clave para definir la competencia, como ya hemos mencionado en el apartado anterior. Sin embargo, no se refieren exactamente a lo mismo.

Roegiers propone una explicación esclarecedora que contribuye a la identificación de los matices que distinguen a uno y otro término. Para él la capacidad es «el poder, la aptitud para hacer algo», es decir, una actividad que se ejerce sobre distintas categorías de contenidos; por ejemplo, comparar, sintetizar, clasificar, etc. son ejemplos de capacidades (2007, pp. 56-57). Y esas capacidades pueden desarrollarse por separado, en función de un eje del tiempo (y no de situaciones), mientras que la competencia requiere la movilización de un conjunto de recursos (Roegiers, 2007, pp. 80-81), siempre a partir de una acción contextualizada (Esteves, 2009, p. 44). Así, a modo de síntesis, se podría decir que «una competencia se desarrolla porque las capacidades que la fundamentan se ejercitan progresivamente sobre situaciones variadas y de ahí que esas capacidades se vuelvan cada vez más operacionales» (Roegiers, 2000, p. 117). En la siguiente figura, también de Roegiers, se ve perfectamente reflejada la relación entre capacidad y competencia, además del papel de los contenidos y los

objetivos (otro concepto que en ocasiones también se confunde con el de competencia) que aparecen representados por puntos negros en las intersecciones entre una capacidad y un contenido:

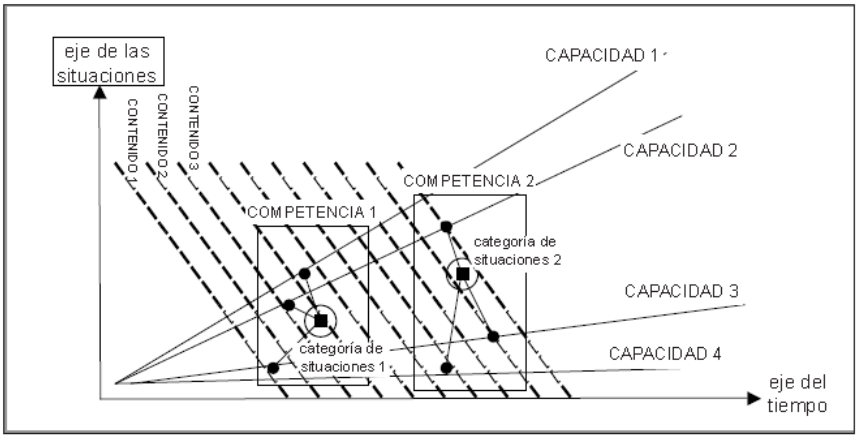


Figura 2. Esquematización de los contenidos, de las capacidades y de las competencias, en función del eje del tiempo y del eje de situaciones (Roegiers, 2007, p. 81).

Jonnaert (2001, p. 27) también explica la relación entre la capacidad y la competencia y argumenta que la calidad de las capacidades (resultado de una articulación de un conjunto de habilidades) y la disponibilidad de las habilidades permiten al alumno desarrollar sus competencias en los distintos contextos. En esta misma línea, Tejada advierte que no es lo mismo «ser capaz» que «ser competente», aunque reconoce que «las competencias implican a las capacidades, sin las cuales es imposible llegar a ser competente» (2005, p. 6) y recurre a las palabras de Ferrández para aclarar esta relación:

> Gracias al conjunto que forman las capacidades se logran las competencias mediante un proceso de aprendizaje. A su vez, la o las competencias logradas aumentan el poder de las capacidades con lo que el proceso se convierte en una espiral centrífuga y ascendente (Ferrández, citado en Tejada, 2005, p. 6).

Se trata, en definitiva, de una retroalimentación mutua. Perrenoud también arroja luz sobre estos términos, si bien él opta por el concepto de «habilidad» –que como habíamos comprobado en las acepciones de los diccionarios consultados y en las definiciones de los autores citados se considera sinónimo de capacidad– y concibe las habilidades, al igual que Roegiers (2007) y Tejada (2005) cuando hacen referencia a la capacidad, como «recursos al servicio de competencias más globales», pero insuficientes por sí solas para encarar una situación compleja (2012, p. 79). En sintonía con esta perspectiva, Gimeno, puntualiza que la competencia, a diferencia de una simple

habilidad, demanda una respuesta global del sujeto (2008, p. 37). Lévy-Leboyer expresa este mismo punto de vista y propone una metáfora esclarecedora, con la que concluimos este apartado, que ayuda a dilucidar la relación entre estos dos conceptos:

> La competencia tiene que ver con estar al volante en un trayecto de largo recorrido, llevando a los pasajeros sanos y salvos a destino dentro de un período de tiempo razonable. Las habilidades y destrezas sirven para manejar correctamente el volante y los pedales, resolviendo las incidencias que puedan producirse en el vehículo y en la ruta. Ambos entran en juego, compaginándose. (2003, p. 21)

Competencia/cualificación

En ocasiones se sigue asociando la cualificación a la competencia. Ambos son términos polisémicos, pero designan a realidades distintas. La cualificación hace referencia a la titulación o certificación y al nivel de clasificación laboral y salarial y se circunscribe al ámbito de la categoría laboral o del puesto de trabajo (Grootings, 1994, p. 5; Mertens, 1997, p. 30; Tejada, 1999, p. 16); mientras que las definiciones de competencia a las que hemos aludido en el apartado anterior, describen una concepción actual de la competencia alejada de estas representaciones, más centrada en la persona. Guerrero (2009, pp. 211, 218) defiende que la competencia supone un saber hacer y un saber estar que se ajusta más a la nueva realidad laboral, caracterizada por su inestabilidad, una realidad que concuerda con la inestabilidad inherente a la competencia y contrasta con el carácter más estático de la cualificación.

En el ámbito de las relaciones laborales, el concepto de cualificación es anterior al de competencia (Guerrero, 2009, 213), sin embargo, este último comienza a reemplazar al de cualificación a partir de los años 70 (Le Boterf, 2005, p. 9) y esa relegación a un segundo plano supone mucho más que un cambio de terminología (Grootings, 1994, p. 7). Preguntado sobre este desplazamiento del término cualificación manifestado en los debates de los años 90, Andrew Moore considera en aquel momento que, más allá de una cuestión semántica o un cambio en el foco del debate, el paso de la noción de cualificación a la de competencia se debe a una «baza política», pues con la modernización de las condiciones laborales, el avance tecnológico y cambios en las organizaciones, el mundo del trabajo se había visto abocado a valorar más al individuo, su capacidad para movilizar recursos en situaciones laborales, evolucionar, ser flexible y saber adaptarse, dando respuesta a las nuevas demandas laborales y empresariales y

dejando de lado las tradicionales descripciones de los puestos de trabajo (Moore & Theunissem, 1994, p. 70). Parente también destaca ese vínculo que existía entre la cualificación y el puesto de trabajo y lo contrasta con la dinámica de las competencias, en el que la cualificación del sujeto depende de su propio perfil de competencias y el cambio de cualificación llega con el desarrollo de los saberes y una movilización eficaz de los mismos, no a través de un ascenso en un puesto de trabajo (2003, p. 262).

En efecto, hoy en día está demostrado que ser cualificado no implica necesariamente ser competente ni viceversa. Por supuesto que la cualificación permite, en un primer momento, ver si un candidato cuenta con las cualidades necesarias para un determinado trabajo (Pavié, 2012b, p. 113) y, desde un enfoque ocupacional, en un análisis de competencias de un sujeto sale a relucir su «grado de cualificación» (2012b, p. 118). No obstante, como afirma Le Boterf, actualmente, con situaciones profesionales tan complejas y competitivas, la cualificación ha dejado de ser un «stock inicial a valorizar. É apenas um ponto de partida para um compromisso numa dinámica de aprendizagem» (2005, p. 9). Lessard subraya esa distinción y explica que antes la cualificación formal (entendida como la que «nos permite obtener un título o un diploma al final de un proceso de escolarización») bastaba para entrar en el mercado porque las relaciones entre el sistema laboral y el educativo lo permitían y todavía lo permiten en algunos casos, pero asegura que a día de hoy un diploma no certifica que se sea capaz de hacer frente a los retos actuales (Luengo, Luzón y Torres, 2008, p. 7). En esta misma línea, Gouveia califica de inadecuada la equiparación de la competencia a la cualificación y la describe como una consideración de la competencia «tradicional, taylorista e funcional [que] de pouco serve às actuais exigências da Sociedade do Conhecimento e das novas formas de organização do trabalho» (2007, p. 42).

En definitiva, es evidente que la cualificación y la competencia remiten a realidades distintas, mientras que la cualificación se asocia más al «tener» (Parente, 2003, p. 262), la competencia se relaciona con el «ser» y el «actuar». En el ámbito educativo y de la formación del profesorado, lo ideal es, como recomienda Lessard, que los profesores terminen su trayectoria académica «formal» siendo cualificados y competentes (Luengo, Luzón & Torres, 2008, p. 7) y que luego sigan desarrollándose profesionalmente a lo largo de toda la vida (Gouveia, 2007, p. 41). En suma, no parece que haya que desterrar un término para relanzar otro.

Competencia/estándar

El concepto de estándar también se ha asociado en ocasiones al de competencia, bien para hacer referencia a los estándares de competencia o incluso a la competencia propiamente dicha. De hecho, en el mundo anglosajón, en el ámbito educativo, se utiliza más el concepto de estándares profesionales o estándares de práctica que el de competencias (Danielson, 2011, Pavié, 2011, p. 75). Sin embargo, en la literatura sobre este tema en español y en portugués, estos conceptos, a pesar de estar estrechamente relacionados, designan realidades diferentes.

Pavié define el estándar de competencia como «un enunciado que expresa las acciones o comportamientos esperados en las situaciones de trabajo, y los resultados que se esperan de las mismas» (2011, p. 10). También Martínez (2008, p. 106) relaciona los estándares con la calidad del desempeño, con lo que se espera de un profesional y con los criterios para la evaluación de su desempeño, aunque como indica Pavié (2011, p. 78), sin limitarse únicamente al resultado ni al final del proceso. Así, los estándares se basan en la descripción del desempeño, una tarea que no resulta nada fácil, por su inestabilidad y su dependencia de un contexto y un momento concretos (2012a, p. 2); en este sentido, la descripción de los estándares se asemeja a la definición de las competencias, de ahí la confusión a la que antes aludíamos (Martínez, 2008, p. 106).

Elena Verdía, haciendo referencia a los estándares profesionales docentes, ofrece un análisis interesante de este concepto, confrontándolo con el de competencia:

> A diferencia de las competencias, que implican esa activación estratégica de saberes, capacidades y actitudes, los estándares son patrones de medida que concretan y constriñen las competencias desde el punto de vista de la actuación del profesor en el aula, con los alumnos, con el equipo, con la institución, con la comunidad ELE [Español Lengua Extranjera] y consigo mismo. Así pues, se puede decir que los estándares sirven para describir lo que sabe y lo que sabe hacer el profesor, que son unidades medibles y que se expresan en un grado de concreción mayor que las competencias. (2012, parr. 35).

Concluimos, por tanto, que las funciones de los estándares varían considerablemente del objetivo de las competencias. Pavié (2012a, p. 11), tras haber investigado las funciones de los estándares y su estructura, señala que los estándares permiten identificar y describir las competencias profesionales de una forma más precisa, sirven de referencia para los programas de formación y asientan las bases para la evaluación, la monitorización, el reconocimiento y la certificación de la competencia

profesional. Asimismo, según este autor (2012b, p. 162), los estándares están constituidos por tres componentes que, como se puede comprobar no coinciden con los de la competencia: el elemento de la competencia (la descripción del comportamiento que debe ejecutarse y los resultados esperados), los criterios de realización (la indicación del «nivel requerido del elemento de la competencia») y, por último, la especificación de campo (la descripción del «dominio de aplicación del elemento de competencia, estableciendo cómo debe ser interpretado según las prácticas actuales del campo ocupacional correspondiente»). Este análisis nos permite afirmar que los estándares, al igual que las competencias, son realidades complejas –como lo son todos los aspectos que tienen que ver con la calidad y la evaluación–, pero que no se corresponden con ellas.

Competencia/desempeño

Partiendo de que la competencia, como hemos expuesto, consiste en la capacidad de movilizar los recursos necesarios para resolver con éxito una situación dentro de un contexto determinado y lograr un buen desempeño, en ocasiones se ha llegado a confundir con el desempeño o la actuación, sobre todo, cuando se concibe la competencia desde un enfoque de corte conductista (Esteves, 2009, p. 41). Guzmán, Marín y Castro (2010, p. 44) aclaran que el desempeño permite inferir la competencia, es decir, a partir de evidencias de desempeño se puede deducir la movilización que conlleva la competencia y el nivel de logro de la misma.

En el análisis de esta dicotomía, no podemos dejar de hacer una breve mención a Noam Chomsky, quien en 1965 introduce el concepto de competencia lingüística y en su teoría deja clara la distinción entre competencia y actuación o desempeño: «[w]e thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations)» (1965, p. 4). Así, Chomsky considera la competencia como el conocimiento tácito de la lengua que posee el hablante-oyente ideal de una lengua de manera innata, común a todos los hablantes de una misma comunidad lingüística; y ese conocimiento abstracto puede llegar a concretarse y a exteriorizarse en el desempeño o actuación del hablante en una situación determinada, estableciendo así una diferencia clara entre el saber propiamente dicho del hablante (competencia) y el resultado de la movilización efectiva de ese saber en situación (actuación). Sin embargo, años más tarde, Dell Hymes (1972), en desacuerdo con el planteamiento de Chomsky, introduce el concepto de competencia

comunicativa, poniendo de relieve la importancia del contexto socio-cultural en el que se sitúa el hablante para su participación en el acto de habla, y afirma que «[c]ompetence is dependent upon both (tacit) *knowledge* and (ability) for *use*[16]» (1972, p. 282), optando así por un concepto de competencia más general que la descrita por Chomsky. Así, en este abordaje de la competencia realizado por Hymes ya se vislumbra una concepción más próxima a la de la competencia profesional de la que partimos en este trabajo, en la que los recursos (en general, no solo cognitivos), la acción, la situación y el contexto son aspectos fundamentales.

Muchos autores de los mencionados anteriormente, al revisar el concepto de competencia profesional aluden a la teoría de Chomsky (Cano, 2011, p. 20; Esteves, 2009, p. 44; Guzmán, Marín & Castro, 2010, p. 44; Lévy-Leboyer, 2003, p. 2003; Mulder, Weigel & Collings, 2008, p. 3; Parente, 2003, pp. 284-285) a fin de comparar su perspectiva de la competencia con otras teorías más actuales desde el ámbito de la educación. Así, por ejemplo, Perrenoud, quien comparte la misma postura que Le Boterf (2005), muestra en la siguiente cita su oposición a la noción de competencia de Chomsky:

> Los seres humanos ciertamente tienen la facultad, arraigada en su patrimonio genético, de crear competencias. Sin embargo, ninguna competencia se da desde un principio, las potencialidades del individuo sólo se transforman en competencias efectivas según los aprendizajes, que no se producen espontáneamente, por ejemplo, de acuerdo a una maduración del sistema nervioso, y no se realizan en el mismo grado en cada ser humano. Cada uno debe aprender a hablar, aunque sea genéticamente capaz de hacerlo. (Perrenoud, 2008, p. 25)

Esta cita refleja la posición de Perrenoud respecto al concepto de las competencias, que las considera «adquisiciones, aprendizajes construidos, y no potencialidades de la especie» (2008, p. 25). De este planteamiento partimos en este trabajo al referirnos a la competencia profesional docente, en el sentido de que solo se entiende en la acción, en una determinada situación contextualizada que obliga al individuo a movilizar una serie de recursos de muy diversa índole y no solo cognitivos –entre los cuales, como admite Esteves (2009, p. 44), pueden estar disposiciones innatas–, diferenciando así esta perspectiva de la propuesta de Chomsky (1965) y de los

[16] Cursiva del autor.

postulados conductistas que relacionan la competencia con el desempeño. Sin embargo, como explicaremos en el capítulo siguiente, la descripción de las competencias profesionales que se contempla en los referenciales, aun cuando se elaboran para un contexto determinado, no deja de ser la descripción de «un ideal de calidad profesional» (Verdía, 2016, p. 51), al que se puede aproximar la competencia real del profesional; de hecho, algunos autores se refieren a la «competencia virtual» (Esteves, 2009, p. 44) o «competencia exigida» (Le Boterf, 2005, p. 27), frente a esta «competencia real», recordando en cierto modo a la idealización en la que se basa Chomsky para concebir la competencia.

1.1.3.3.2. Acción

«Las competencias solo son definibles en la acción», así de tajante se muestra Tejada tras analizar, en un trabajo conjunto con Navío, más de medio centenar de definiciones bastante actuales del concepto de competencia. Efectivamente son muchos los autores que sostienen que las competencias no se entienden si no son en la acción, tal y como lo evidencian en sus definiciones (Dias, 2010; Estaire & Fernández, 2012; Fernández, 2005; Guzmán & Marín, 2011; Jonnaert et al., 2008; Le Boterf, 2005; Monereo, 2010a; Mulder, Weigner & Collings, 2008; Pavié, 2011; Perrenoud, 2004b; Tardif, 2008; Tejada & Navío, 2005; Zabala & Arnau, 2007). En esta misma línea, Cano (2008, p. 6) subraya esa dimensión aplicativa de las competencias y argumenta que estas solo «toman sentido en la acción» (junto con la reflexión, como se explicará más adelante), de modo que la competencia se crea, se forma, se desarrolla y se mide en la actuación, en un determinado contexto y ante distintas situaciones prácticas (Cano, 2005; Pavié, 2011; Perrenoud, 2004b). Marta Higueras señala que se trata de «actuar con competencia», más que de tener competencia (2012, p. 105); una idea también compartida por Zabala y Arnau, quienes matizan que una persona no es competente en sí misma, sino que debe mostrar su competencia a la hora de resolver una situación dada; de ahí que la competencia «no indica tanto lo que uno posee como el modo en que uno actúa en situaciones concretas para solucionar las tareas de forma excelente» (2007, p. 48-49).

Tan estrecha es esta relación entre acción y competencia, que en algunos casos, como ya hemos comentado cuando nos hemos referido al desempeño, los términos llegan a solaparse. Le Boterf aclara que «a competência não é a actividade. Ela é o que contém a actividade» (2005, p. 40) y define la competencia, recurriendo a los trabajos

de Piaget, retomados por el psicólogo suizo Vergnaud, como un «esquema operatorio», es decir, una «estructura general» o de la «organización de la acción», que, por tanto, no es la acción en sí misma, sino que este puede perdurar en el tiempo más allá de la acción e incluso un mismo esquema podría servir para un conjunto de situaciones, adaptándose a las especificidades de cada una de ellas.

Partiendo de esta perspectiva, es evidente que la competencia va más allá de contar con el saber necesario para actuar, puesto que el saber no implica necesariamente saber utilizar y por utilizar, como advierte Tejada (2005), no se entiende la simple aplicación de saberes, sino una utilización correcta (Zabala & Arnau, 2007, p. 127), adecuada y eficaz (Verdía, 2010a, p. 65). Así ese paso «del saber a la acción» es clave para actuar de forma competente (Tejada, 2005, p. 7). De hecho, autores como Guzmán, Marín, Zesati y Breach, a partir del análisis de aportaciones de otros estudiosos, definen la competencia (en este caso, refiriéndose a la docencia) como «el saber actuar para movilizar un conjunto de recursos cognitivos frente a situaciones problema» (2012, p. 24); al igual que Tardif, quien relaciona la competencia con «un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos» (2008, p. 3). Este saber actuar engloba un conjunto de acciones encadenadas, no aisladas, y a veces, aunque pueda parecer contradictorio, el saber actuar puede ser el no actuar, o sea, no intervenir en una situación determinada (Tejada, 2005, p. 7).

Y ese saber actuar, apunta Verdía haciendo referencia a la competencia docente, se aprende «cuando estemos en situación de actuar, cuando ensayemos, nos equivoquemos, reflexionemos y revisemos la actuación», es decir, la competencia se desarrolla en la acción, en la experiencia, dado que, como argumenta la autora, «solo en la experiencia profesional se movilizan los recursos cognitivos necesarios para tomar decisiones y actuar con una finalidad concreta, de acuerdo con el contexto y la situación» (2010a, p. 66), aunque ello dependerá, entre otros factores, del éxito de dicha movilización, de la calidad de la experiencia y, sobre todo, como reconoce Vez (2001, p. 421), de la reflexión sobre ella. Pavié, coincide en destacar la importancia del actuar para desarrollar la competencia y además añade que esta «no solo se desarrolla por la experiencia sino que, además son fruto de la experiencia puesta en juego con el fin de construir competencias inéditas» (2011, p. 73).

Hasta ahora nos hemos referido al saber actuar, pero resulta interesante comentar el triángulo propuesto por Le Boterf (2005, p. 28), formado, además del saber actuar, por el querer actuar y el poder actuar. En efecto, como explica este autor, la

competencia no depende solo del saber actuar (la combinación y movilización de los recursos adecuados y el análisis correcto de la situación), sino que también de la motivación del individuo para querer actuar y de las condiciones relacionadas con el contexto, la organización del trabajo u otras que posibiliten el actuar del individuo. En definitiva, la construcción de la competencia se trata de una responsabilidad compartida, que no se restringe únicamente del saber actuar de la persona en cuestión.

Vemos, por lo tanto, que la acción es uno de los elementos principales en las definiciones analizadas. Sin embargo, por sí sola, no puede desarrollar la competencia, pues el saber actuar de forma competente implica la movilización de los recursos adecuados ante una situación determinada y contextualizada.

1.1.3.3.3. Movilización

Dias (2010, p. 75), Guzmán y Marín (2011, p. 44), Jonnaert (2001, p. 22), OCDE (2005a, p. 3), Pavié (2011, p. 77), Perrenoud (2001, 2004b, 2014), Roegiers (2007, p. 75), Roldão (2005, p. 6), Sá y Paixão (2013, p. 105), Tardif (2008, p. 3), Tejada (2005, p. 7) y Zabala y Arnau (2007, pp. 43-44), entre otros autores, incluyen de forma explícita en sus definiciones del concepto de competencia la idea de «movilización» de un conjunto variado de recursos para adaptarse a una situación, resolver un problema, realizar una tarea etc. A modo de ejemplo, puede tomarse la aclaración realizada por Perrenoud al señalar que las competencias en sí mismas no son conocimientos, habilidades o actitudes, sino que «movilizan, integran, orquestan tales recursos» a partir de una determinada situación, por lo que en la descripción de la competencia se debería atender a «la naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la solicitación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinente, en situación compleja y en tiempo real» (2004b, p. 11), volviendo a hacer énfasis en la función de los esquemas ya mencionados en el punto anterior. Del mismo modo, Le Boterf (2005) recalca la relevancia de dicha movilización e incluso habla del saber movilizar, un saber al que también se refieren Cano (2008, p. 8) y Lessard (Luengo, Luzón & Torres, 2008, p. 9).

¿Y qué características tiene esta movilización? Muchos investigadores describen este proceso y determinan que la movilización debe ser «a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa» (Perrenoud, 2001), «de manera interiorizada» (Roegiers, 2007, p. 75), «pertinentemente» (Tejada & Navío, 2005, p. 5), «estratégica y consciente» (Verdía, 2010a, p. 67) y «al mismo tiempo y de forma eficaz» (Zabala &

Arnau, 2007, p. 44). Más adelante, cuando se vean los tipos de situaciones en los que se puede dar la movilización, se comprobará que, a pesar de que uno de los calificativos indicados es la cualidad de ser rápida, Perrenoud (2014, p. 224) afirma que, dependiendo de la situación, «la competencia se puede referir a una capacidad de movilización inmediata o a una movilización más reflexiva».

Lessard, en una entrevista con Luengo, Luzón y Torres (2008, p. 8) define movilizar como «ir a buscar, separar, combinar, clasificar, valorar sobre algunos aspectos más que sobre otros» y puntualiza que no es lo mismo movilizar que transferir. Son procesos diferentes, puesto que, como detalla Le Boterf (2005, p. 56), la característica de ser transferible «não debe ser procurada nas competências, no saber fazer ou nos conhecimentos do profissional, mas na sua faculdade de establecer laços, de entrelaçar fios, de construir conexões entre duas situações». De este modo, la transferencia no se produce solo con la movilización, sino que requiere una reflexión sobre una situación contextualizada que haya sido afrontada de forma satisfactoria y la posterior transferencia de lo aprendido a otra situación diferente, lo cual implica un proceso bastante más complejo (2005, p. 57).

Por lo tanto, la acción y la movilización se encuentran en el núcleo de la competencia y una movilización eficaz permitirá aunar todos los elementos de la competencia. Esta idea se refleja en la siguiente cita de Verdía, en alusión explícita a la competencia docente: «llegamos a definir la competencia docente teniendo en cuenta, por una parte, los recursos cognitivos y, por otra, la actuación en situaciones determinadas, todo ello conectado por una movilización estratégica y consciente de los recursos disponibles» (2010a, p. 67). En definitiva, se trata de otro de los elementos clave de la definición de competencia, el cual nos conduce a otro de los componentes esenciales: los recursos, pues sin recursos no hay movilización.

1.1.3.3.4. Recursos

En las definiciones consultadas se constata la importancia otorgada a los recursos, elemento imprescindible de la competencia, sin embargo, ya no existe tal unanimidad a la hora de identificar de qué recursos debería disponer cada profesional. La doble dimensión de la competencia, es decir, la social y la personal (Tejada, 2009a, pp. 7-12), la complejidad de las profesiones y la diversidad dentro de una misma familia profesional (Tejada, 2009a, p. 3) explican la dificultad de determinar la naturaleza de estos recursos. Es evidente que hay recursos comunes a la mayoría de profesionales –

por ejemplo, aquellos requeridos por la sociedad en la que vivimos– y otros recursos específicos –por ejemplo, los de los profesionales de la enseñanza– y esta especificidad puede concretarse en varios grados –por ejemplo, dentro de los profesionales de enseñanza, existen recursos que difieren entre un maestro de primaria y un profesor universitario–. No obstante, nuestro objetivo no es realizar una enumeración de los recursos que se movilizan en las distintas situaciones, dado que sería prácticamente imposible (por la cantidad, la variedad y las múltiples combinaciones) y poco práctico, sino comentar en general qué tipos de recursos señalan los autores consultados a fin de aclarar qué se entiende por recursos.

Desde el ámbito laboral, Le Boterf advierte que, ante los desafíos que nos plantea la sociedad actual, ya no es posible ser competente solo con los recursos de uno mismo (saberes, recursos emocionales, cultura, valores, etc.), sino que actuar con competencia implica también movilizar además otros recursos del entorno disponibles en bancos de datos, redes de documentación, etc., así como la continua actualización y renovación de dichos recursos (2005, pp. 15, 34) con el objetivo de ser capaz de gestionar situaciones complejas e inestables (2005, p. 18). También Tardif (2008, p. 3), desde el ámbito educativo, menciona esta distinción entre recursos internos y externos en la actualización de una competencia. En relación con esta clasificación de recursos internos y externos, Roegiers no se muestra partidario de que los recursos externos formen parte de los recursos, visto que, en su opinión, la movilización de los mismos se produce gracias a los recursos internos (2007, p. 74). Pese a que el punto de vista Roegiers resulta interesante, parece lógico que los recursos externos formen parte de los recursos, ya que pueden contribuir al tratamiento de una situación, siempre y cuando la movilización de los mismos sea eficaz y eso sí que dependerá en gran medida de los recursos internos.

¿Y a qué recursos nos referimos? Tardif se muestra tajante: «los recursos de base de las competencias no son reducibles a los conocimientos. Los recursos son también del tipo de actitudes y de conductas», aunque reconoce que a pesar de su variedad, «los conocimientos se constituyen en una parte crucial de los recursos» (2008, p. 3). Perrenoud también comparte esta visión: «[l]os conocimientos, académicos o comunes, sociales o personales, forman parte de estos recursos, pero no los agotan» (2014, p. 18). Así, en consonancia con esta opinión, la mayoría de autores consultados citan como posibles recursos que se movilizan de forma interrelacionada ante una situación compleja: los conocimientos, las habilidades o capacidades y las actitudes (Dias, 2010,

p. 75; Estaire & Fernández, 2012, p. 14; Fernández, 2005, p. 6; Higueras, 2012, p. 105; OCDE, 2005a, p. 3; Pavié, 2011, p. 77; Zabala & Arnau, 2007, p.43), mientras otros optan por referirse a los saberes: el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber aprender (Estaire & Fernández, 2012; Verdía, 2010a). Otros autores analizados suman a esa lista de conocimientos, habilidades y actitudes recursos como los rasgos de personalidad y los conceptos de uno mismo (Fernández, 2005, p. 6; Gouveia, 2007, p. 42; Lévy-Leboyer, 2003, p. 54), las emociones (Dias, 2010, p. 75; Pérez, 2008, p. 80), los valores (Dias, 2010, p. 75; OCDE, 2005a, p. 3; Pérez, 2008, p. 80), la ética (Dias, 2010, p. 75), los esquemas, automatismos y razonamientos (Perrenoud, 2001; Roegiers, 2007, p. 74), las estrategias (Estaire & Fernández, 2012, p. 14; Monereo, 2010b), la motivación (Gimeno, 2008, p. 39), las destrezas prácticas y cognitivas y otros componentes de carácter social y comportamental (Dias, 2010, p. 75; Gimeno, 2008, p. 39; Gouveia[17], 2007, p. 42).

Perrenoud afirma que al hablar de los recursos que movilizamos nos referimos a todo lo que hemos aprendido a lo largo de la vida y que, por tanto, van más allá de los conocimientos académicos, sociales o personales (2014, p. 18). En la definición de competencia que recogemos al inicio de este apartado, Perrenoud menciona como ejemplos de recursos: «saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento» (2001, p. 509), una enumeración a la que años más tarde añade los tipos de esquemas: «los esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión» (2004b, p. 11). En una publicación más reciente Perrenoud amplía esta lista, incluyendo otros recursos que en algunos casos coinciden con los enumerados en el párrafo anterior:

> De buen grado se hablaría de representaciones, de informaciones, de opiniones, de creencias, de hábitos, de aptitudes, de habilidades, de conocimientos, de destrezas, de *savoir-être*[18], de capacidades, de facultades, de *skills*, de pericias,

[17] Gouveia comenta que las competencias pueden encararse como características personales, a lo que ella denomina *inputs*, o como resultados y comportamientos, a lo que denomina *outputs* (2007, p. 42). Resulta interesante como Gouveia (2007, p. 49) explica esta perspectiva a partir de la idea del iceberg de Lyle Spencer y Signe Spencer, en el cual la zona sumergida del iceberg corresponde con los *inputs* (motivación, características personales, valores o autoconcepto) y la zona que sale a la superficie con las habilidades y los conocimientos que posee el individuo, los cuales se manifiestan en sus actuaciones y sus comportamientos.

[18] Nota del editor que aparece plasmada como nota a pie de página en la obra *La organización pedagógica. Conocimientos y competencias en un medio complejo* de Perrenoud (2014, p. 19): «Término francés que se refiere a las habilidades de un individuo para adaptarse a la presencia de determinadas

> de conceptos, de gustos, de disposiciones, de sentimientos, de actitudes, de normas, de modelos, de valores, de nociones, de conocimientos, de esquemas o patrones, de modos de actuar, de percibir, de reflexionar… Estamos «hechos» de todo esto y la mayor parte de nuestras acciones movilizan una parte de estos ingredientes (Perrenoud, 2014, p. 19).

Por lo tanto, queda demostrado que son varios y variados los recursos[19] susceptibles de ser movilizados. Jonnaert (2001, p. 22) también subraya que los recursos cognitivos no son los únicos, sino que distingue entre recursos de orden cognitivo, de orden afectivo, de orden social y de orden contextual (entre otros de una serie, según Jonnaert, ilimitada), aludiendo así a recursos internos y externos. Lessard, por su parte, habla de recursos de tipo cognitivo, afectivo y social, aunque reconoce que la clasificación puede ser más amplia (Luengo, Luzón & Torres, 2008, p. 8).

¿Y cuál es el papel de los recursos en la competencia? La simple posesión de recursos no basta para actuar de forma competente, sino que es necesario ponerlos en funcionamiento, seleccionando los más adecuados y combinándolos de acuerdo con una situación y un contexto concretos (Dias, 2010, p. 75; Higueras, 2012, p. 105; Tejada, 2005, p. 7; Verdía, 2010a, p. 65). De hecho, Jonnaert (2001, pp. 22-23) explica que, más allá de los recursos propiamente dichos y la movilización de los mismos, la competencia también implica una coordinación de los recursos con los que cuenta el profesional para utilizar en una situación, pues, aunque en un primer momento se movilicen varios, después se deben seleccionar aquellos que sean realmente pertinentes para resolver la situación. Tardif (2008, p. 3) coincide en la importancia de la selección de recursos para actuar competentemente). Asimismo, resulta interesante remarcar que estos recursos movilizados, seleccionados y coordinados, como advierte Jonnaert (2001, p. 22), son diferentes de sujeto a sujeto, ya que, como se detalla más adelante, cada uno interpreta la situación de manera distinta y esa representación de la situación será la que determine qué recursos movilizar.

Por todo lo expuesto anteriormente, concluimos que la competencia no consiste en la mera acumulación de recursos con los que cuenta un profesional (Higueras, 2012,

---

normas sociales y legales, mejorar las relaciones interpersonales, ejercer un buen autocontrol emocional o consolidar la autoestima».

[19] Como se puede comprobar, cuando hablamos de los recursos que movilizamos para el desarrollo de la competencia, cabe aclarar que por recursos no nos estamos refiriendo a los recursos didácticos, a los materiales didácticos ni a los contenidos, sino a los recursos personales, al conjunto de los diferentes saberes y esquemas de los que dispone una persona. Para ser convertidos en contenidos deben ser didactizados.

p. 105), una concepción propia de cuando se describe la competencia como un estado (Le Boterf, 2005, p. 20, 25) y no como un proceso dinámico y en continua evolución. Dias (2010, p. 75) lo manifiesta en la siguiente cita:

> Comparar competência a recursos, a uma adição de saberes, saberes-fazer e saberes-ser, apreendendo-a como um estado, é negligenciar a perspectiva de construção pessoal subjacente a este constructo - um indivíduo sábio não é necessariamente competente, nem a competência é um somatório, mas uma combinatória de elementos em que cada um se modifica em função das características daqueles aos quais se junta.

Para aclarar este punto, dedicaremos unas líneas al saber y al papel del saber en la competencia, ya que esta cuestión es el blanco de muchas de las críticas que se achacan a la competencia y a los enfoques basados en competencias (véase 1.1.3.7.3. La supremacía del «saber hacer» sobre el resto de los saberes).

1.1.3.3.4.1. El saber y el conocimiento: su función como recursos

Como ya hemos comentado, en ocasiones los recursos se asocian exclusivamente al saber y a los conocimientos[20] y estos a la competencia, concibiéndola como una suma de saberes fragmentados (Gouveia, 2007, p. 39). No obstante, como acabamos de explicar, la bibliografía actual destaca que los saberes son simplemente un componente más de la competencia y la simple posesión de saberes, su acumulación y reproducción no es suficiente para actuar con competencia, puesto que es preciso movilizar otro tipo de recursos (que ya se han indicado) para ser competente. Por lo tanto, la competencia es mucho más compleja que los saberes (Perrenoud, 2014, p. 13). Dias advierte de este aspecto en la siguiente cita:

[20] En este punto conviene hacer una breve aclaración terminológica, sin pretender entrar en este complejo debate, sobre los conceptos de saber y conocimiento, visto que en el área de la enseñanza, para algunos autores son equivalentes y para otros se contraponen. Jonnaert (2001, p. 18) da cuenta de esta distinción y expone que por «saber» se entienden los contenidos de cada materia, los «contenus disciplinaires institués par le système scolaire lui-même et par la société»; mientras que «conocimiento» se refiere al «patrimoine cognitif de l'apprenant», al saber que (re)construye el alumno y se vuelve conocimiento. Roegiers también comparte esta perspectiva y esclarece que la noción de «conocimiento» se utiliza para lo que «un saber ha llegado a ser en su repertorio cognoscitivo», es decir, cuando el alumno ha asimilado un saber; en cambio, el «saber» alude al «saber sabio», sin considerar lo que hace el sujeto con ese saber (2010, p. 105). Por el contrario, Perrenoud opina que tanto saberes como conocimientos son «representaciones organizadas de lo real, que emplean conceptos o imágenes mentales para describir, eventualmente explicar, anticipar o controlar, de manera más o menos formalizada y estructurada, fenómenos, estados, procesos, mecanismos observados en la realidad o inferidos a partir de fenómenos observables» (2014, p. 16). Siguiendo la postura de Perrenoud, en este trabajo utilizaremos ambos términos como sinónimos.

> […] podemos encontrar diferentes componentes das competências: saber-saber, saber-fazer, saber-ser. Definir competência através de cada uma destas componentes pode ser, no entanto, uma tentação perigosa, uma vez que os saberes fazem parte da competência, mas não se podem confundir com ela (Dias, 2010, p. 74).

Mucho se ha debatido y todavía se debate sobre la caracterización de los saberes por parte de distintos investigadores del ámbito de la enseñanza. En los párrafos anteriores hemos aludido en reiteradas ocasiones al saber hacer, al saber en acción y al saber actuar (Jonnaert, Pérez, Perrenoud, Tardif, etc.), con el que muchas veces se ha llegado a confundir erróneamente la competencia. Roldão propone la expresión «saber en uso», por ser, en su opinión, más abarcable y la justifica explicando que el uso no es la acción, ni aplicación, sino que forma parte de la naturaleza del saber: «o conhecimento implica capacidade e possibilidade de *uso,* ou não pode considerar-se verdadeiro conhecimento» (2005, p. 4). En el contexto del «saber escolar» esta perspectiva tan tajante resulta claramente polémica, visto que puede llevar a tachar de «inertes» aquellos saberes sin un uso inmediato en la acción; de hecho, en esa potencial distinción entre saberes vivos y muertos y en el énfasis en el utilitarismo y la instrumentalización de los conocimientos se asientan algunas de las críticas a la competencia y a los enfoques basados en competencia (véase 1.1.3.7. Críticas al concepto de competencia). Sin embargo, la clave para entender esta visión del saber como «saber en uso» no se limita a la idea de aplicación ni pretende, como esclarece Roldão (2005, p. 4), desterrar aquellos saberes sin un uso práctico evidente, pues pueden resultar útiles para que el sujeto entienda mejor o participe de la cultura o de otros conocimientos, es decir, que ese uso no siempre se refleja ni se percibe de forma explícita en la acción.

Sea como fuere, no cabe la menor duda de que los saberes (sean del tipo que sean) son imprescindibles «para construir los saber hacer, la capacidad, las competencias» (Roegiers, 2000, pp. 105-106). Según Zabalza (2012, p. 19), «dominar una competencia no es solo saber hacer cosas sino poseer conocimientos suficientes como para dar respuestas fundadas a cuestiones relevantes de la actividad profesional» y esto, desde su punto de vista, es «la base cognitiva, conceptual y cultural de la competencia sin la cual las habilidades aplicables quedarían reducidas a meros artificios técnicos surgidos de la imitación o de la mera práctica». En efecto, como afirma Perrenoud: «[e]l concepto de competencia, lejos de darle la espalda a los

conocimientos[21], permite comprender su aplicación» (2014, p. 18); no obstante, estos deben ser movilizados y actualizados para contribuir al desarrollo de las competencias, pues «[sin] esta capacidad para la *movilización y actualización de los conocimientos*,[22] no hay competencias, sino solo conocimientos» (2014, p. 177). De modo que la importancia de los saberes no está en causa, pero lo realmente difícil está en identificar los diferentes tipos de saberes que se deberían adquirir y desarrollar y encontrar el equilibrio entre ellos, teniendo en cuenta que los saberes avanzan a un ritmo que la capacidad humana no puede seguir, por lo que, como sugiere Roegiers (2000, pp. 105-106), la reflexión sobre lo que se hace con los saberes y el aprender a aprender se perfilan como las alternativas más viables.

En definitiva, a pesar de ser imprescindibles, cabe recordar que los saberes no dejan de ser un recurso más y que, por muy amplios y profundos que sean, sin la selección adecuada, la combinación con otros recursos y sin la movilización eficaz de los mismos a partir de una situación dada en un contexto determinado, no permitirán resolver competentemente situación alguna. Como resumen Álvarez, Pérez y Suárez (2008, p. 29):

> Tener adquirida una competencia supone haber aprendido sobre un objeto (dato, clase, relación, estructura), ser capaz de ejercer una actividad (saber reproducir, saber hacer, saber ser) dentro de un dominio o dimensión (cognitiva, sensorio-psico-motor, socioafectiva) y además, ser capaz de movilizar los aprendizajes adquiridos (saber, saber hacer y saber ser) en una situación significativa compleja.

1.1.3.3.5. Contexto

La movilización de recursos que hemos explicado anteriormente se da en la acción y la acción debe circunscribirse a un determinado contexto en el cual hay que intervenir (Cano, 2005, p. 29; De Ketele, 2008, p. 11; Dias, 2010, p. 75; Fernández, 2005, p. 6; Gonczi, 1997, p. 162; OCDE, 2005a, p. 3; Pavié, 2011, p. 76; Tardif, 2008, p. 3; Tejada, 2005; Verdía, 2010a; Zabala & Arnau, 2007, pp. 43-44). Sin un análisis adecuado del contexto, no se produciría una movilización eficaz y, por lo tanto, una actuación competente. Tejada y Navío afirman que «la competencia no puede

[21] Perrenoud, como ya se ha advertido anteriormente, utiliza los términos «conocimientos» y «saberes» como sinónimos.
[22] Cursiva del autor.

entenderse tampoco al margen del contexto particular donde se pone en juego. Es decir, no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia» (2005, p. 5).

De modo que el contexto juega un papel esencial, ya que la competencia, como ya hemos indicado en reiteradas ocasiones, no depende solo del individuo (Pérez, 2008, p. 78). Cano (2008, p. 29), haciendo referencia a la competencia docente, asegura que la competencia profesional se forma en la interacción de la acción del docente con el contexto. También Le Boterf (2005, p. 28) considera el contexto como co-responsable (junto al propio individuo) del querer actuar y del poder actuar. En la misma línea, Zabala y Arnau (2007, pp. 123-124, 130) destacan el carácter contextual de la competencia, entendiendo por contexto una situación concreta, un momento y en unas condiciones determinadas que condicionan ese poder actuar.

Pavié coincide en señalar la importancia del contexto y sus particularidades y aclara que «ser competente aquí y hoy no significa ser competente mañana y en otro contexto» (2011, p. 78). No obstante, como explican Tejada y Navío (2005, p. 5), esto no implica que para cada contexto se necesite una competencia diferente, lo que sin duda resultaría inviable, sino que cada una de las situaciones requiere una respuesta contextualizada, es decir, la adaptación de los recursos de los que se dispone y la transferencia del modo de actuar en función de la situación y el contexto concreto. En el apartado 1.1.3.5. Funcionamiento de la competencia se describe de manera más pormenorizada cómo transferir competencias y movilizar recursos en diferentes contextos.

1.1.3.3.6. Situación

Otro elemento en común en la mayoría de las definiciones consultadas y un aspecto clave para dar sentido a competencia es el concepto de situación, como se puede ver en los trabajos de Cano (2007, pp. 22-24), De Ketele (2008), Dias, (2010, p. 75), Fernández (2005, p. 13), Gimeno (2008, p. 39), Guzmán y Marín (2011, p. 156), Jonnaert et al. (2008, p. 3), Le Boterf (2005, p. 35), Parente (2003, p. 288), Pavié (2011, p. 78), Pérez (2008, p. 78), Perrenoud (2001,2004a), Roegiers (2007, p. 75), Tardif (2008, p. 3), Tejada (2005, 2009a, p. 1), Verdía (2010a, p. 65) o Zabala & Arnau (2007, pp. 123-124), entre otros.

Como ya hemos comentado, la competencia se ejerce en la acción y en situación, es decir, todo el engranaje formado por los elementos que se han citado (recursos, acción, movilización, contexto, reflexión) se pone en funcionamiento a partir de una

situación y su correspondiente análisis (Zabala & Arnau, 2007, p. 46). Por lo tanto, la noción de situación, central en este proceso (Roegiers, 2007, p. 140), es «la base y el criterio de la competencia», de modo que si la situación se trata de forma eficaz y se movilizan los recursos adecuados, se habrá actuado con competencia (Jonnaert et al. 2008, p. 2). Roegiers afirma que «la competencia se define sobre todo por el eje de situaciones» (2000, p. 114) y estas son las responsables, en última instancia, de que surja la oportunidad para una movilización adecuada, permitiendo así desarrollar la competencia o crear nuevas competencias (Perrenoud, 2004b, p. 11). Jonnaert (2001, p. 31), partidario de la perspectiva socio-constructivista y de la teoría de que las competencias solo se pueden construir en situación, sostiene que «connaissances et compétences s'articulent étroitement à l'intérieur des situations, et ce dans une perspective de construction et de socioconstruction». Este mismo autor y otros investigadores del Observatorio de Reformas Educativas de la Universidad de Quebec en Montreal se refieren incluso a una «concepción situada de la competencia», en el sentido de que la competencia se encuentra «anclada» a la situación. En su opinión, «la adaptación de la persona, y su interacción con la situación y el contexto, es lo que desarrolla una competencia» (Jonnaert et al., 2008, p. 14).

Una vez justificada la presencia de este término en la mayoría de definiciones consultadas, veamos qué se entiende por situación. Perrenoud define la situación como «un momento de decisión, de elección racional entre varias acciones posibles» (2014, p. 226) y, en este sentido, para él, una interacción es un continuo de «microsituaciones» (p. 226), una sucesión de momentos en los que se descomponen las situaciones que requieren diferentes decisiones y habilidades (p. 231). Para Roegiers la situación consiste en «el entorno dentro del cual se realiza una actividad o se desarrolla un acontecimiento» (2007, p. 140), así, como ejemplifican De Ketele y Roegiers, para la actividad escolar de escribir una carta a un amigo a fin de invitarlo a una fiesta (p. 141) se pueden desgranar los distintos constituyentes de la situación: el soporte (incluye el contexto, la información que se ofrece al respecto y el objetivo), la tarea (el producto esperado) y la consigna o instrucciones (Roegiers, 2007, p. 143).

Por las definiciones anteriores se sobreentiende que estas situaciones exigen la acción y esta, a su vez, la movilización pertinente y reflexiva de los recursos disponibles del sujeto, es decir, la situación requiere una respuesta. De hecho, De Ketele y Roegiers entienden la situación como «situación-problema» y para que una situación contribuya al desarrollo de la competencia, debe ser, tal como describe Roegiers (2007, pp. 141-

142, 144) compleja, abierta, significativa, contextualizada y de integración (que impliquen una movilización cognitiva, gestual, socio-afectiva de todos los conocimientos del sujeto). De ahí que, cuando aludimos a la situación como elemento clave para el desarrollo de la competencia, nos referimos a situaciones complejas y problemáticas que conllevan algún desafío para el sujeto, pues sin este desafío no habría desarrollo ni construcción de la competencia. En esta misma línea, afirman Zabala y Arnau que «toda actuación competente parte de una situación-problema que obliga a intervenir para resolverla» (2014, p. 15). Curiosamente, ya el filósofo y pedagogo estadounidense John Dewey, en los años treinta del siglo pasado, sugería que el proceso de aprendizaje debía centrarse en la búsqueda de respuestas a una situación-problema (Zabala & Arnau, 2014, pp. 49-50).

De este modo, la variedad de situaciones a las que podemos enfrentarnos es vastísima. En un intento por elaborar una tipología, en el ámbito educativo, Jean-Marie De Ketele (2004, p. 80), basándose en varias investigaciones, propone que para pasar de los saberes a las competencias y de las competencias a los saberes deben articularse tres tipos de situaciones: situaciones-problema de exploración, situaciones de formalización o de estructuración y situaciones-problema de integración o movilización y de transferencia de saberes.[23] Las primeras corresponden a aquellas situaciones que enfrentan a los alumnos con situaciones-problema que los llevan a realizar búsquedas, provocando una desestabilización cognitiva al intentar articular los nuevos conocimientos obtenidos a los ya existentes. El segundo tipo de situaciones tienen por objetivo que los alumnos desarrollen y estructuren los nuevos saberes y generen nuevos saber-hacer, recurriendo a distintas estrategias. Por último, el tercer tipo de situaciones hace referencia a las nuevas situaciones problemas a las que tendrán que enfrentarse los alumnos, las cuales suponen una oportunidad para analizar correctamente la situación y, en función de ello, movilizar los recursos adecuados.

Perrenoud, partiendo de un criterio diferente, distingue tres tipos de situaciones: aquellas en las que es posible movilizar los recursos cognitivos y el proceso es inmediato; aquellas en las que el sujeto precisa de más tiempo para reflexionar, combinar y dar orden a los recursos existentes; y, por último, aquellas a las que el sujeto no consigue dar respuesta. Se actuará con competencia no solo cuando dispongamos y movilicemos los recursos adecuados para resolver una situación, sino también cuando

[23] Traducción propia de situations problèmes d'exploration, situations de formalisation ou de structuration y situations problèmes d'intégration ou de mobilisation ou de transfert des savoirs.

consigamos los medios necesarios, aun si no se cuenta con ellos, para dar respuesta a una situación «en tiempo útil» (2014, pp. 221-222), por lo que «la competencia se puede referir a una capacidad de movilización inmediata o a una movilización más reflexiva» (2014, p. 224). De manera que, en el primero y el segundo tipo de situaciones, el sujeto es competente, probablemente porque ya ha topado anteriormente con una situación que, pese a ser diferente y nueva –de hecho, todas lo son, puesto que en caso contrario se trataría de un simple ejercicio o comportamiento mecánico–, tiene una cierta similitud con la actual y se puede recurrir a experiencias previas para abordar satisfactoriamente dicha situación (Verdía, 2010a, p. 67). Es lo que los investigadores denominan «familias de situaciones» (Le Boterf, 2005, p. 35; De Ketele, 2008, p. 10; Perrenoud, 2001; Roegiers, 2000, p. 112, 2007, p. 75; Verdía, 2010a, p. 67) y que Roegiers (2007, p. 76) explica de la siguiente manera:

> La expresión "resolver una familia de situaciones-problemas" significa que la competencia está delimitada no solamente por los recursos que es necesario movilizar, sino también por una categoría de situaciones. Ser competente significa poder hacerle frente a cualquier situación que pertenece a la familia de situaciones.

Y podremos hacerle frente si la situación en cuestión es comparable a otra experimentada con anterioridad, es decir, si es posible repetir o adaptar una acción ya realizada con éxito en unas condiciones similares o si podemos trasladar, con los ajustes necesarios, lo que se conoce como esquema de acción (Perrenoud, 2014, p. 181) o de actuación[24] a la nueva situación (Perrenoud, 2014, p. 182; Zabala & Arnau, 2007, p. 47). En este caso, estaremos ante situaciones pertenecientes a una misma familia, que podrían recurrir a una misma competencia, siempre y cuando se disponga de un repertorio suficiente como para elegir la respuesta adecuada a la situación (Perrenoud, 2014, p. 217). A pesar de esa posibilidad de estructurar las situaciones en torno a situaciones tipo (Jonnaert et al., 2008, p. 18) no siempre es fácil, pues como indica Perrenoud, siguiendo un enfoque constructivista, las situaciones son construidas por el individuo y es él quien les da sentido y decide cómo afrontarlas, al igual que la familia a la cual se asocia una situación, construida también por el individuo. No obstante, en este proceso de construcción influyen la cultura y mecanismos cognitivos, compartidos con

[24] Por esquema de actuación se entiende «la estructura de la acción –mental o material-, el invariante, el plano que se conserva de una situación singular a otra y se aplica, con más o menos ajustes, en situaciones análogas» (Perrenoud, 2014, p. 182)

otros individuos, lo que explica la posibilidad de creación de clasificaciones de familias semejantes (2014, pp. 218-219). Partiendo de este postulado, identificar las competencias para cada situación resultaría todavía más difícil, dado que habría que comprender cómo cada sujeto analiza las situaciones, su actuación y las relaciones entre familias de situación y competencias (Perrenoud, 2014, p. 219), por lo que, lo más viable según Jonnaert y su grupo de investigación, desde un enfoque situado de la competencia, es centrarse en la descripción de cómo se muestra la competencia en una situación, otorgando así una gran relevancia al concepto de desempeño competente (2008, p. 18).

Centrándonos en el ámbito profesional que nos interesa, el de la enseñanza, asegura Perrenoud que se trata, desde la perspectiva de la sociología del trabajo, de uno de los oficios que conlleva enfrentarse continuamente a situaciones-problema, que según De Terssac se caracterizan por ser «[…] poco definidas y en las que los contextos de acción están poco estructurados: pensamos en situaciones no habituales para las que los procedimientos no están previstos o no pueden ser aplicados sin control […]» (De Terssac, citado en Perrenoud, 2014, p. 10). Son situaciones, tal y como las describe Verdía (2010a, p. 65), diversas, multifacéticas, que se dan en simultáneo y de forma encadenada, interactivas, sociales, dinámicas (en continuo cambio y evolución) y únicas –Perrenoud (2004b, p. 11) y Zabala y Arnau (2014, p. 15) también hacen hincapié en esta particularidad de que cada situación es diferente–. En definitiva, el docente en su día a día se ve obligado a interactuar con situaciones complejas, como compleja es también la profesión docente.

1.1.3.3.7. Reflexión

Hoy en día la importancia de la reflexión como instrumento para el desarrollo profesional, concretamente en el ámbito de la docencia, es indiscutible, y mucho se ha escrito sobre la consideración del docente como un profesional práctico reflexivo (véase 4.1.2. El modelo de formación práctico reflexivo). En el apartado anterior ya hemos hecho referencia al papel de la reflexión a la hora de enfrentarse a una situación compleja, manifestándose la estrecha relación existente entre reflexión y competencia. De hecho, son muchos los autores que aluden al componente reflexivo de la competencia, entre ellos, Cano (2005), Estaire & Fernández (2012), Jonnaert (2001), Jonnaert et al. (2008), Le Boterf (2005), Pavié (2011), Pérez (2008) o Perrenoud (2004a, 2014).

Pérez, quien se refiere al carácter reflexivo de la competencia, argumenta que cualquier acción competente en un contexto complejo e incierto requiere una reflexión para decidir el momento y el modo de aplicar las habilidades y técnicas con las que ya se dispone para adecuarlas convenientemente a las particularidades de una situación y un contexto dados, de ahí que la reflexión resulte imprescindible para la transferencia de las competencias aprendidas a otras situaciones (2008, p. 79). Este profesor de la Universidad de Málaga afirma incluso que «la competencia ha de entenderse como un sistema de reflexión y aplicación abierta, de investigación y acción» (Pérez, 2008, p. 79). También Lessard reserva un papel destacado a la reflexión respecto a la competencia docente al mencionar la capacidad de reflexión y la capacidad de autocorrección de la propia práctica como aspectos que distinguen la competencia de un simple comportamiento (Luengo, Luzón & Torres, 2008, p. 9). Perrenoud (2004a, p. 190), en esta misma línea, subraya la dimensión reflexiva que subyace a la competencia y matiza que la reflexión no se limita solo a la acción, sino que también la precede y, al igual que los autores ya citados, opina que en una actuación competente, aunque pueda parecer automática, ocurre siempre una serie de operaciones mentales que buscan como dar continuidad a la acción, sin que exista una interrupción, pues «una respuesta adecuada y que sobreviene demasiado tarde no es una respuesta adecuada y no demuestra una verdadera competencia» (2014, p. 223). Y el «demasiado tarde» al que hace referencia Perrenoud podría impedir que una actuación fuese competente y nos lleva de nuevo a la noción del tiempo, si bien, tal como ya hemos comentado, no todas las situaciones exigen una respuesta inmediata –teniendo en cuenta la subjetividad asociada al concepto de inmediatez–, por lo que lo importante es que esa reflexión y la respuesta para actuar surja «en tiempo útil» (2014, p. 222).

Asimismo, Verdía realza el papel de la reflexión en todo el proceso de activación de la competencia, concretamente de la competencia docente, ya que, como ejemplifica la autora, cada vez que un docente necesita tomar una decisión debe hacer un diagnóstico de la situación, un análisis y una reflexión y, para ello, realiza inferencias, valora las opciones, anticipa los resultados y evalúa las consecuencias de su decisión; después, actúa y de nuevo evalúa su actuación, reflexiona y reajusta y así continúa este proceso cíclico cuyo objetivo es actuar de forma competente (2010a, p. 67). Lessard comenta este mismo proceso en el que la reflexión es la protagonista y declara que un profesional docente competente es aquel que posee todos los recursos necesarios para desempeñar su profesión, pero que también tiene la capacidad de

reflexionar sobre su práctica, de realizar una reflexión que no se ciñe a las evidencias ni a aspectos de sentido común, sino al «saber tácito». Por lo tanto, aparte de un buen comportamiento, actuar competentemente implica una toma de conciencia, lo que Lessard denomina una «racionalización de la acción» y para ello se requiere haber aprendido o adquirido los recursos pertinentes, pero también una «conciencia discursiva sobre ese aprendizaje» (Luengo, Luzón & Torres, 2008, pp. 10-11.)

Le Boterf utiliza el término «reflexividad», que en su opinión, supera el de reflexión, argumentando que un profesional competente, además de actuar adecuadamente en una situación dada, también debe comprender el motivo por el que ha actuado así y el modo como lo ha hecho. Para lograrlo, en palabras del propio autor, tiene que saber distanciarse lo suficiente respecto a la situación y a su práctica, es decir, tener la capacidad de reflexividad, que según Le Boterf consiste en «ganhar distanciamento em relação às nossas práticas profissionais, de modo a explicitar a forma como se actuou para modelar e para fazer evoluir os seus esquemas operatórios no sentido de os poder transferir ou transpor para novas situações» (2005, p. 48). Cano, quien también destaca la dimensión reflexiva de la competencia, coincide con el punto de vista de Le Boterf y considera que «[p]ara transferir el conocimiento, que es lo que caracteriza la competencia, se necesita [entre otros requisitos] la reflexividad (distanciamiento, perspectiva)» (2011, p. 26). En definitiva, esa capacidad de distanciamiento y ese análisis de la situación y de la manera de actuar son requisitos para una reflexión que, como sostienen Lessard o Verdía, no se restringe a un comportamiento instintivo ni a la evidencia de la práctica.

El análisis de los siete elementos esenciales de la competencia realizado anteriormente contribuye a una mejor comprensión del concepto de competencia, tal como la concebimos para nuestro trabajo, y sirve de base para la caracterización de la misma.

1.1.3.4. Características de la competencia

A partir de las definiciones de la competencia y del análisis de cada uno de sus elementos presentados anteriormente, en este apartado se sistematizan las características de la competencia. Para ello nos basaremos en la aportación de Cano (2005, pp. 22-24), haciendo referencia a matices y particularidades apuntados por otros autores.

a) Carácter teórico-práctico

Las competencias, como ya se ha explicado, precisan de los saberes y otros recursos para desarrollarse. Cabe recordar en este punto que algunos autores se referían a la competencia como un «saber en uso» o a un «saber en acción» (Sá & Paixão, 2013, p. 105). Por lo tanto, los recursos solo toman sentido en la movilización y respectiva selección y aplicación ante una situación concreta (Perrenoud, 2001, 2004b, 2014; Roegiers, 2007; Tejada, 2005; etc.). Esta característica se relaciona directamente con la siguiente.

b) Carácter aplicativo

En opinión de Cano, lo que caracteriza a la competencia es «su aplicabilidad, su transferibilidad, el saber movilizar los conocimientos que se poseen en las diferentes (y cambiantes) situaciones de la práctica» (2005, p. 22). Fernández (2005, p. 13), Gimeno (2008, p. 37) y Gouveia (2007, p. 46) puntualizan que esta no solo se adquiere o se posee, sino que se muestra y se demuestra, se manifiesta en la acción.

Gimeno (2008, p. 39) también señala la transferibilidad de la competencia, afirmando que «la capacidad de la que dotan [las competencias] es transferible» (2008, p. 39). También Cano (2005, p. 23), Dias (2010, p. 75), Pavié (2011, p. 77) y Sá & Paixão, (2013, p. 105) se refieren además del carácter aplicativo y movilizador de la competencia, a su carácter transferible.

c) Carácter contextualizado

Enlazando con la característica anterior, la importancia del contexto es indiscutible, como ya se ha justificado en el apartado 1.1.3.3.5. Contexto. La movilización de la competencia tiene lugar en un contexto concreto, con una situación, un momento y unas circunstancias determinadas (Zabala & Arnau, 2007, p. 123), por lo que, para una movilización eficaz es imprescindible saber leer bien la situación y todas las variables contextuales. Pavié (2011, p. 77) y Pérez (2008, p. 78) también realzan el carácter contextual como una de las características clave de la competencia.

d) Carácter reconstructivo

Como ya se ha subrayado a lo largo de este trabajo, las competencias «se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional» (Cano, 2005, p. 23). Esta característica nos lleva a otra: al carácter dinámico (Parente, 2003, p. 288; Pavié, 2011, p. 77; Tejada, 2005, p. 8), cambiante (Gimeno, 2008, p. 39) de la competencia, en el sentido de que la competencia evoluciona, se adquiere a lo largo de toda la vida (Pavié, 2011, p. 69; Higueras, 2012, p. 104; Tejada, 2005, p. 8) con la innovación, la

investigación y la práctica. Como aclara Pérez, refiriéndose al carácter evolutivo de las competencias fundamentales seleccionadas por la OCDE, pero extensible a la competencia en general:

> se perfeccionan y amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida. Son complejos sistemas de acción y reflexión que no se adquieren ni acreditan definitivamente y para siempre, sino que han de actualizarse mediante su aplicación constante a los nuevos contextos cotidianos o a los nuevos problemas y situaciones profesionales. (2008, pp. 79-80)

Se trata, por lo tanto, de un proceso (Le Boterf, 2005, p. 25) y no de «algo absoluto, definitivo y estable» (Gimeno, 2008, p. 39), pues como advierte Le Boterf, si se considera la competencia como un estado, en esta visión simplista, esta puede confundirse con un mero recurso (2005, p. 25). Tejada se refiere a «un proceso con valor añadido» y percibe el proceso de pasar del saber a la acción como una reconstrucción continua (2005, p.7). En suma, la competencia es «indisociable de la noción de desarrollo» (Lévy-Leboyer, 2003, p. 30; Tejada, 2005, p. 8).

e) Carácter combinatorio

Como hemos visto en las definiciones anteriores, la competencia se describe a partir de «un conjunto de elementos combinados e integrados» (Tejada, 2005, p. 9), es decir, la competencia es de «naturaleza combinatoria» (Sá & Paixão, 2013, p. 107). Por otro lado, como ya se ha explicado, la competencia implica la movilización de un conjunto de recursos (Roegiers, 2007, p. 77), que se combinan unos con otros para dar respuesta a una situación-problema (Le Boterf, 2005, p. 28; Perrenoud, 2014, p. 221; Tejada, 2005, p. 6). De hecho, Dias define la competencia como: «uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma acção eficaz num determinado contexto particular» (2010, p. 75).

Esta combinación selectiva de los diferentes elementos refleja ese carácter dinámico de la competencia al que aludíamos en el punto anterior (Parente, 2003, p. 288).

f) Carácter interactivo

Cano (2005, p. 24) señala que la competencia se adquiere y se desarrolla en interacción con otros y con el contexto, reforzando así el carácter dinámico, procesual y reconstructivo de la competencia que mencionábamos anteriormente.

Sá y Paixão (2013, p. 104) concluyen que la dimensión social de la competencia (junto con la cognitiva y la situacional) es una de las más nombradas por parte de la mayoría de los autores de referencia a la hora de describir las distintas dimensiones de la competencia, confirmando así el carácter pluridimensional de la misma. Asimismo, Pavié (2012a, p. 2) y Tejada (2009a, p. 7) se refieren explícitamente a la dimensión social de la competencia, contrastándola con la dimensión personal. Nieto y Díaz (citados en Guzmán & Marín, 2011, p. 156) reflejan perfectamente la importancia de la interacción en su definición del concepto de competencia: «una estructura generativa, como un producto histórico que se activa en la interacción social».

Además de estas características destacadas por Cano (2005), a partir del análisis de otras fuentes bibliográficas sobre la competencia podemos concluir que la competencia es compleja (Dias, 2010, p. 75; Gimeno, 2008, p. 39; Sá & Paixão, 2013, p. 104) y, gracias a su carácter reconstructivo, dinámico, procesual y reflexivo, es educable (Pavié, 2011, p. 77), es decir, puede aprenderse, desarrollarse y mejorarse (Cano, 2005, p. 25; Perrenoud, 2004a, p. 189; Tejada, 2005, p. 9; Zabala & Arnau, 2007, 2014). Sobre esta última característica, por ser un aspecto importante para nuestro trabajo, profundizaremos más en el apartado 1.1.3.6. La enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de la competencia, pero para entender cómo enseñar y aprender la competencia, primero debemos saber cómo funciona.

1.1.3.5. Funcionamiento de la competencia

En los apartados anteriores, hemos recalcado la necesidad de enfrentarse a situaciones variadas y más o menos complejas para actuar de forma competente teniendo en cuenta los distintos elementos de la misma, por lo que conviene reflexionar sobre cómo es este proceso.

Zabala y Arnau nos lo explican de forma clara. A partir de una situación única, compleja y contextualizada que requiere intervención, se analiza la situación y se identifican los problemas que presenta. Para ello es crucial comprender y «leer una situación en su integridad», lo que Lessard denomina «la inteligibilidad de las situaciones» (Luengo, Luzón & Torres, 2008, p. 8). Por su parte, Rey (2000, p. 13) se refiere al «encuadre de la situación», es decir, al proceso de delimitar una situación, seleccionar unas características de la misma en detrimento de otras y relacionarla con los conocimientos de los que uno dispone, teniendo en cuenta que la forma de abordar

la situación dependerá siempre del sentido que le dé el sujeto a la misma. Después de ese primer paso, se procede a la revisión de los esquemas de actuación de los que disponemos, se reflexiona sobre ellos y se selecciona el más adecuado para la situación en cuestión. Posteriormente, se aplica el esquema de actuación adaptándolo a las características de la nueva situación y, por último, se movilizan de forma interrelacionada los recursos y los componentes de la competencia para intentar resolver dicha situación (Zabala & Arnau, 2007, pp. 46-47). Estos autores reflejan este proceso en un cuadro que nos resulta muy útil para comprender cómo actúa un sujeto cuando debe dar respuesta a una situación-problema.

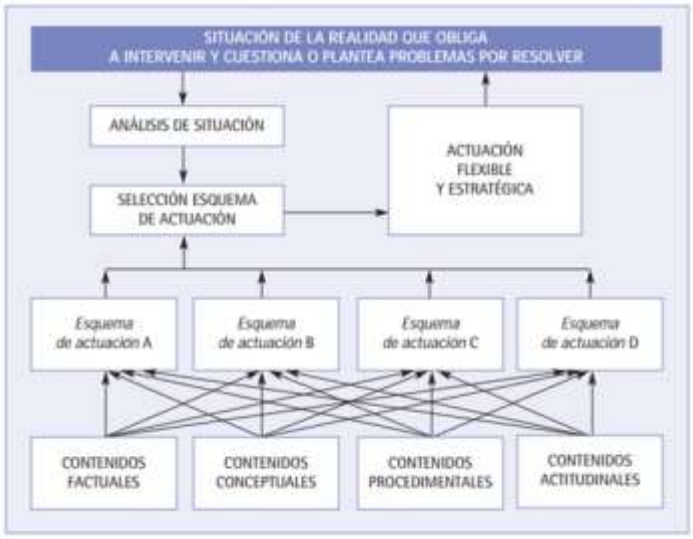


Figura 3. Proceso en una acción competente (Zabala & Arnau, 2007, p. 48).

De acuerdo con Le Boterf, ser competente y saber actuar en una situación compleja implica saber actuar y reaccionar con pertinencia (es decir, comprender lo que hay que hacer, saber escoger en una situación urgente, negociar, etc.), saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, saber transferir, saber aprender, aprender a aprender a partir de la experiencia vivida y saber comprometerse (correr riesgos, saber emprender, actuar según la ética profesional, etc.) (Cano, 2005, pp. 19-20). Perrenoud también reproduce una serie de habilidades similares que se activan cuando tenemos que resolver una situación compleja (2014, pp. 175-176), que coinciden en gran medida con los pasos enumerados anteriormente.

También Jonnaert y otros investigadores del Observatorio de Reformas Educativas de la Universidad de Montreal (Jonnaert et al., 2008, p. 20), partidarios de un enfoque situado de las competencias y del socioconstructivismo, describen minuciosamente qué pasos seguir para describir el desempeño competente

contextualizado y, aunque este no es el objetivo en este punto de nuestro trabajo, el esquema al que han llegado nos sirve para profundizar en el funcionamiento de la competencia ante una situación problema:

- la comprensión de la situación;
- su percepción de las metas de su propia acción en esa situación;
- su idea del efecto del tratamiento de la situación;
- el poder enfrentar la situación con lo que es y su realidad;
- la posibilidad de utilizar una pluralidad de recursos, adaptar los que conoce y construir otros nuevos;
- la posibilidad de reflexionar sobre la acción, validarla y conceptualizarla;
- poder adaptar todo lo que ha construido en esa situación a otras situaciones similares u otros tipos de situación.

Verdía, desde el ámbito de la competencia docente, y en coherencia con la concepción de competencia que hemos venido defendiendo, vuelve a hacer hincapié en que demostrar tener unos recursos determinados no basta para ser competente, sino que «estos deben ser activados para usarse de forma adecuada y eficaz según la tarea que haya que realizar, el contexto en el que haya que intervenir y la situación en la que se encuentran» (2010a, p. 65), coincidiendo con lo representado en el cuadro anterior propuesto por Zabala y Arnau (2007, p. 48). Y para saber leer la situación y actuar en consecuencia son muchas los operaciones mentales que se producen en la movilización de las competencias: ante una situación-problema, se analiza la situación, se realiza un diagnóstico, se hace una estimación de la probabilidades de acontecimientos y una anticipación de los mismos, es decir, para tomar una decisión se reflexiona, se sintetiza, se infiere, se hacen juicios y valoraciones y se razona de forma consciente; tras la toma de decisión viene la actuación y durante y después de la misma, también se evalúa su impacto y se realizan posibles ajustes y acomodaciones (Verdía, 2011). Estamos, por tanto, ante un proceso complejo y muy exigente que debe realizarse en un período de tiempo más o menos limitado, que exige casi siempre actuar con urgencia e inmediatez y decidir con incertidumbre (Perrenoud, 2014, p. 12).

En definitiva, las aportaciones de los investigadores referenciados evidencian la complejidad del funcionamiento de la competencia, una complejidad que va más allá de la necesaria combinación de los recursos necesarios ante una determinada situación. Este análisis es el paso previo para comprender cómo enseñar y cómo se desarrolla la competencia.

1.1.3.6. La enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de la competencia

Como señalamos anteriormente una de las características de la competencia es que es educable (Pavié, 2011, p. 77), es decir, puede aprenderse, desarrollarse y mejorarse (Cano, 2005, p. 25; Perrenoud, 2004a, p. 189; Tejada, 2005, p. 9; Zabala & Arnau, 2007, 2014). Gimeno reafirma esta característica al considerar la competencia como un «rasgo supuesto que representa un estado de habilidad potencial, algo que se logra, pues no es innato» (2008, p. 46). No obstante, otras particularidades de la competencia nos hacen dudar sobre si esta se puede enseñar o solo se puede desarrollar. Zabala y Arnau (2007, pp. 123-124, 130) dan cuenta de este debate y argumentan que efectivamente debido a su carácter contextual (en una situación concreta, en un momento y en unas condiciones determinadas) parece imposible anticiparse y planificar su enseñanza con antelación. Sin embargo, estos autores aportan una posible explicación a este dilema, exponiendo que cuando se hace referencia a la enseñanza de competencias, en realidad, se trata de facilitar la capacidad de transferir aprendizajes que a veces pueden haberse presentado separadamente, es decir, sobre los componentes conceptuales, procedimentales, actitudinales, etc. y, sobre todo, de los esquemas de actuación, su selección y su aplicación a distintos contextos generalizables. Por lo tanto, los componentes que se movilizan en una actuación competente sí pueden ser enseñados y practicados a través de actividades adecuadas a las características de los mismos.

También Zabalza (2012, p. 24) participa de este debate y puntualiza que, desde el punto de la formación, conviene diferenciar entre «enseñar» la competencia y «emplear» las competencias, visto que en ocasiones, sobre todo en lo que concierne a las competencias genéricas, se asume erróneamente que el uso de la competencia basta para adquirirla, y partir de este supuesto nos acercaría a una concepción técnica de la competencia. Por ende, de acuerdo con este profesor de la Universidad de Santiago de Compostela (2012, p. 24),

> "Enseñar" una competencia incluye adentrarse en ella tomando en consideración todos sus componentes: explicar la teoría que comporta y da fundamento a la competencia; realizar las prácticas que ayudarán a consolidar las tareas vinculadas a ella; reforzar las actitudes que condicionan el dominio correcto de la competencia.

Se trata, por lo tanto, de un proceso complejo que, en el caso de algunas competencias, requiere diversos «momentos de enseñanza», en función de los niveles de exigencia que vaya alcanzando (Zabalza, 2012, p. 24). También Gimeno (2008, p. 46) incide en esa dificultad que conlleva la enseñanza de las competencias y asegura que guiar las competencias en su desarrollo y aprendizaje no es nada fácil, debido a su carácter inferido, inestable y a la complicación que supone diagnosticarlas. Gimeno deja constancia de lo difícil que resulta «saber producir competencia en los sujetos»:

> Saber algo sobre un proceso (el *qué*), no significa poder generarlo y realizarlo (saber *cómo*). Comprender y explicar la génesis y evolución de un fenómeno o algo en concreto (conocimiento del *por qué*) tampoco es lo mismo que saber producirlo. No es suficiente para hacerlo si sólo tenemos la explicación. […] Profundizar en este *saber producir competencia*[25] en los sujetos requiere de igual modo mucha investigación ligada a programas de innovación en los que poder experimentar. (Gimeno, 2008, p. 48)

Esta misma postura la defienden José Luis Bernal y Joan Teixidó (2012, pp. 34-35), quienes explican qué significa aprender competencias a partir de una adaptación de la pirámide propuesta por Miller en 1990 (saber, saber cómo, demostrar y hacer). Su exposición va en la misma dirección de lo expresado en la cita anterior por Gimeno, pues argumentan que saber conocimientos previamente memorizados no implica necesariamente saber cómo explicarlos, interrelacionarlos, integrarlos ante una situación ni aplicarlos a una realidad, y mucho menos a varias realidades, en diferentes contextos y además demostrar cómo funcionan.

Así, pues, partimos de la idea de que para la enseñanza de la competencia es preciso reflexionar sobre las diferentes fases y los distintos componentes de una acción competente (Zabala & Arnau, 2007; Zabalza, 2012). No obstante, como advierte Pavié, el desarrollo de competencias no se debe limitar a la enseñanza de un conjunto de habilidades, por lo que se debe tener en cuenta que «las habilidades requeridas para la facilitación del aprendizaje y que la competencia para la enseñanza no se desarrollan exclusivamente adquiriendo conductas especificadas previamente sino también desarrollando rasgos, cualidades y habilidades personales que promueven una actitud flexible, de innovación permanente» (2012b, p. 175).

[25] Cursivas del autor.

Zabala y Arnau sistematizan las fases para la enseñanza de las competencias, coherentes con los principios del aprendizaje significativo y con el enfoque globalizador de las secuencias de enseñanza-aprendizaje, en las que los contenidos se presentan a partir de situaciones globales y reales –o lo más reales posible– que planteen un problema o una cuestión para resolver y que se centren en la competencia que se pretende desarrollar, independientemente del área de estudio (2014, pp. 31-33). De este modo, estos autores enumeran catorce fases para la enseñanza de las competencias, de las cuales las cinco primeras corresponden a la presentación y la comprensión de la situación; las cinco siguientes se enfocan en el análisis de la situación y en la elaboración y comprobación de hipótesis; y en las cuatro últimas se vuelve a la situación, ya con los conocimientos adquiridos, haciendo una interpretación mucho más global de la misma (Zabala & Arnau, 2014, pp. 34-35):

1. Establecimiento de los objetivos.
2. Presentación motivadora de la situación en su complejidad.
3. Revisión de los conocimientos previos.
4. Identificación y explicitación de los diferentes problemas o cuestiones que plantea la situación.
5. Delimitación del objeto de estudio (y concreción del producto final, cuando proceda).
6. Elaboración de hipótesis o supuestos.
7. Definición de las estrategias de búsqueda, contraste o aplicación para comprobar las hipótesis anteriores.
8. Realización de la búsqueda, contraste o aplicación.
9. Selección de datos relevantes en relación con la situación-problema de partida y comprobación de las hipótesis iniciales.
10. Comunicación del proceso seguido y de la información obtenida.
11. Integración y visión global ampliada.
12. Descontextualización y teorización sobre los aprendizajes realizados.
13. Metacognición sobre el proceso y el resultado: autoevaluación.
14. Estrategias de memorización y ejercitación.

En lo que respecta a la enseñanza de los distintos componentes que se movilizan con la competencia, como recomiendan Zabala y Arnau (2007, p. 125) señalan como rasgos principales de la enseñanza de las competencias:

- la significatividad, en el sentido de que la secuencia de actividades siga los principios del aprendizaje significativo y la experiencia resulte significativa;

- la complejidad de la situación en la que deben utilizarse, que sean situaciones de la «realidad global» (2007, p. 126) que conlleven la movilización de distintos recursos;

- el carácter procedimental, pues toda acción competente requiere, entre otros aspectos, el dominio de una serie de habilidades y, como afirman Zabala y Arnau, «cualquier acción competente es un procedimiento de procedimientos» (2007, p. 128);

- el estar constituida por una combinación integrada de componentes implica que, solo si estos se aprenden de forma integral con actividades apropiadas para cada uno de ellos, se conseguirá aplicar de forma eficaz un esquema de actuación.

En efecto, uno de los aspectos de la competencia en cuya enseñanza y aprendizaje hay que incidir son los esquemas de acción o de actuación (Perrenoud, 2004b, 2014; Zabala & Arnau, 2007) que Perrenoud define como la «estructura de la acción» (2014, p. 182), «lo que, en una acción, es transferible, generalizable o diferenciable de una situación a la siguiente; dicho de otra manera, lo que tienen en común las diversas repeticiones o aplicaciones de la misma acción» (2014, p. 181). Como ya hemos comentado, Le Boterf, haciendo referencia a los trabajos de Piaget retomados por el psicólogo suizo Vergnaud, los denomina «esquemas operatorios» y también los describe como «una estructura general» o de la «organización de la acción» que puede servir para un conjunto de situaciones (2005, p. 40) y los considera una «disposición para actuar», un «potencial não a aplicar mas a actualizar», en el sentido de que la competencia real requiere la actualización de un esquema operatorio, ajustando y adaptando lo que sea necesario para hacer frente a una situación concreta y no a una familia teórica de situaciones (2005, p. 46). Asimismo, Le Boterf (2005, p. 46) explica que en el esquema operatorio debe existir una cierta estabilidad e invariabilidad en el tiempo para que se desarrolle la competencia, aunque es obvio que la competencia real también implica improvisar y saber reaccionar a imprevistos y el profesional de hoy en día debe estar preparado para ello:

> É o saber agir e reagir face ao acontecimento, ao imprevisto, ao inédito. É o que é cada vez mais pedido ao profissional. Deve saber não só executar o prescrito mas ir para além dele. Isto vale para as profissões que Freud julgava impossíveis, porque se inventa permanentemente em interacção (governar, educar, cuidar) […] Saber improvisar uma actividade profissional pressupõe

> treino, experiência e conhecimentos: não resulta de um "truque". Diferente do principiante, o detentor de grande experiência sabe improvisar graças à inteligência das situações que adquiriu ao longo das experiências variadas e fortemente contextualizadas da sua vida profissional (Le Boterf, 2005, p. 46).

En consecuencia, estos esquemas de actuación juegan un papel muy relevante en la movilización de competencias. Perrenoud (2014, p. 244), haciendo mención a Mendelsohn, Toupin y Meirieu, sugiere que la transferencia de conocimientos solo se da si el sujeto cuenta con esquemas que posibiliten su movilización en nuevos contextos. Mesquita (2015, p. 297) también defiende que esa transferencia no es automática, sino que «adquire-se por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contêm nem a ditam». En este sentido, como admite Perrenoud (2014, p. 244), «la problemática de la transferencia, según esta perspectiva, guarda relación entonces con la del desarrollo de competencias, como el saber movilizar». Para Cano, lo que caracteriza la competencia es precisamente «su aplicabilidad, su transferibilidad, el saber movilizar los conocimientos que se poseen en las diferentes (y cambiantes) situaciones de la práctica» (2011, p. 25). No obstante, como ya hemos adelantado en las páginas previas, la transferencia consiste en un proceso complejo que «ha de superar la repetición mecánica o automatizada de los aprendizajes y generar aplicaciones contextualizadas a contextos y condiciones diferentes» (Cano, 2015a, p. 119) y que requiere reflexividad sobre la práctica (distanciamiento y perspectiva), reconocimiento de una identidad de estructura entre los problemas o las situaciones, un gran repertorio de soluciones para situaciones variadas y voluntad y capacidad para caracterizar las situaciones a fin de convertirlas en oportunidades de transferir (Cano, 2005, p. 23), además de motivación (Cano, 2015a, p. 119), flexibilidad y adaptabilidad (Gimeno, 2008, p. 39; Tejada, 2005, p. 8).

Zabala y Arnau, para ilustrar la importancia de los esquemas de actuación y el proceso de enseñanza de las competencias, se sirven de las estrategias de algunos deportes de equipo, como el fútbol. Así, en primer lugar, ante una situación-problema que asemeje a una real, se deben aprender y entrenar «jugadas tipo» o «jugadas ensayadas», es decir, esquemas de actuación para tal situación. Para aprender estos esquemas, se necesitan distintas estrategias de aprendizaje para los diferentes componentes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que los interrelacionen, a pesar de que a veces pueden ejercitarse por separado en un primer momento y

posteriormente repetir la secuencia entera del esquema de actuación. Asimismo, también hay que enseñar a implementar el esquema de actuación de forma estratégica para poder adaptarlo a las nuevas variables que pueda presentar cada situación, así como a analizar las nuevas situaciones para decidir qué esquema de actuación aplicar (Zabala & Arnau, 2007, pp. 132-133).

Como vemos, las propuestas anteriores están basadas en la resolución de situaciones concretas, puesto que, en opinión de estos dos autores:

> Enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad y ayudas contingentes según las características diferenciales del alumnado. (Zabala & Arnau, 2007, p. 123)

Para ello, conviene optar, como recomiendan Zabala y Arnau (2014, pp. 7, 10), por una formación integral del discente que considere todos los ámbitos de su desarrollo (personal, interpersonal, social y profesional), teniendo en cuenta los conocimientos de los que hoy disponemos sobre cómo se aprende. Con esta finalidad, estos autores proponen una serie de métodos (los cuales respetan las fases para la enseñanza de las competencias enumeradas anteriormente), surgidos durante el siglo XX, la mayoría de ellos bajo el paraguas de la Escuela Nueva, la Escuela Activa y otros movimientos vinculados a la pedagogía activa (2014, p. 49) que facilitan la enseñanza de las competencias: el método de proyectos (Kilpatrich), los centros de interés (Decroly) que implica conocer un tema en profundidad, la investigación del medio sobre algún aspecto conflictivo derivado del propio medio, los proyectos de trabajo globales, el estudio de caso, el aprendizaje basado en problemas, el *role-playing* o las simulaciones (Zabala & Arnau, 2014, pp. 55-57).

Estos métodos, cuyo objetivo común es contribuir a la construcción de aprendizajes significativos por parte del propio sujeto, comparten otras características como su relación, de una manera u otra, con la pedagogía de proyectos –entendiendo por proyecto «el hecho de situar al alumno en un proceso de solución, de construcción o de elaboración de algo que le es interesante» (2014, p. 51)– o su enfoque globalizador a partir de una situación-problema motivadora, funcional y significativa para el sujeto que conduce a la acción. Sin embargo, la intención que subyace a las distintas actividades y el producto o resultado esperado y, por ende, las habilidades relacionadas con las competencias que se desarrollan en cada situación son diferentes (Zabala & Arnau,

2014, pp. 52-57). Además, en este proceso, conviene no olvidar el trabajo sistemático que se debe realizar con los distintos componentes de las competencias para aprender los contenidos necesarios (conocimientos –hechos y conceptos–, procedimientos y actitudes), el cual puede llevarse a cabo en talleres o rincones, compatibles con los «momentos de proyecto» (Zabala & Arnau, 2014, p. 202). Así, dependiendo del objetivo específico que se pretenda en cada caso y de las competencias que se pretendan desarrollar, es posible que se requiera la integración de varios métodos, pues como advierte Perrenoud, «la complejidad, la fluidez, la singularidad de las situaciones educativas no permiten elaborar modelos que puedan ser aplicados en cualquier situación» (2014, p. 25).

Pese a que hasta este punto nos hemos referido a la enseñanza formal de la competencia, no debemos olvidar que la competencia también se construye a partir de vivencias, experiencias significativas, estímulos y algunas cualidades personales (Gimeno, 2008, p. 47). Lévy-Levoyer distingue tres formas de desarrollar las competencias profesionales: la primera, en la formación previa, antes de la vida activa; la segunda, con la formación continua, ya dentro de un contexto laboral; y la última, a través de la experiencia, del desempeño en un puesto de trabajo (2003, p. 26). Además, la autora se posiciona acerca de cuál es la más eficaz: «las experiencias obtenidas de la acción, de la asunción de responsabilidad real y del enfrentamiento a problemas concretos, aportan realmente competencias que la mejor enseñanza jamás será capaz de proporcionar» (Lévy-Leboyer, 2003, p. 27), si bien es cierto que la enseñanza debería centrarse en ofrecer experiencias de esas características o lo más similares posibles a estas. También Tejada incide en la importancia de la adquisición de competencias en el puesto de trabajo, matizando que la competencia profesional –la cual según Pavié depende de la «capacidad del uso de conocimiento en la acción [profesional] y de una serie de valores comportamentales» (2012b, p. 160)– puede adquirirse «mediante procesos reflexivos de formación o procesos "ciegos" de aprendizaje en el puesto de trabajo» (2005, p. 9). Por lo tanto, no cabe duda de que el aprendizaje informal en el lugar de trabajo es importante, pero para que contribuya al desarrollo profesional y no se convierta simplemente en un aprendizaje por ensayo-error (Alsina & Esteve, 2009), debe producirse una reflexión sobre esa práctica y una motivación por profundizar en conocimientos teóricos que retroalimenten la misma. En esta misma línea, Richards y Lockhart (1994, p. 4) señalan que la experiencia, aunque es el punto de partida, no basta

para construir una base adecuada para el desarrollo profesional, sino que lo que contribuye a dicho desarrollo es el examen sistemático de la misma.

En definitiva, la competencia se adquiere con formación y experiencia (Cano, 2011, p. 25). En la formación previa a la vida laboral de los futuros docentes, para la enseñanza de las competencias profesionales docentes se recomienda partir de experiencias y situaciones de aprendizaje –lo más parecidas posible a la realidad de la profesión docente, que planteen problemas e interrogantes y que exijan la actuación del formando (la movilización de los recursos disponibles, la consulta de la teoría, la interacción con otros, etc.)– y fomentar la reflexión sistemática sobre la práctica y la experiencia vivida, de forma que sea el futuro docente el que construya su propio conocimiento profesional (Alsina & Esteve, 2009; Korthagen, 2010; Verdía, 2010a). Este proceso no es más que el inicio del desarrollo de la competencia docente, un desarrollo que, como su propio nombre indica, debería continuar a lo largo de su carrera como docente.

1.1.3.7. Críticas al concepto de competencia

La diversidad conceptual que entraña el concepto de competencia ha quedado patente en las numerosas definiciones presentadas anteriormente. Paradójicamente, Angulo (2008, p. 193) se refiere a la «indefinición de un concepto que se quiere convertir en eje curricular» y comenta que este «revoltijo conceptual» se justifica por la falta de rigor científico y académico sobre el que se asienta la propuesta de las competencias. Gimeno también opina al respecto y advierte de que el «lenguaje no es inocente» y que «el universo semántico del que se nutre el discurso acerca de las competencias representa una forma de entender el mundo de la educación, del conocimiento y del papel de ambos en la sociedad» (2008, p. 17). Esta afirmación anima a indagar y a reflexionar de forma crítica en lo que subyace al discurso de las competencias, en torno al cual ha girado el discurso educativo en todos los niveles en los últimos años (Guzmán & Marín, 2011, p. 153).

Esta invasión de la competencia en el área de la educación responde, según el título de un artículo de Coll, «a algo más que una moda y mucho menos que un remedio» (2007), pues es evidente que no se trata únicamente de una simple moda pasajera (Le Boterf, 2005, p. 16); sin embargo, tampoco se deben considerar las competencias como el remedio perfecto para todos los problemas derivados de las

exigencias del contexto social, económico y educativo en el que vivimos ni tampoco, como matiza Beluche, como la «pedagogía de última generación» capaz de salvar a las nuevas generaciones (2013). De hecho, a pesar de la actual «fiebre por las competencias» (Escudero & Trillo, 2015, p. 55), ya hemos visto que este concepto no es tan nuevo ni tan novedoso como parece, sino que, en palabras de Pérez (2008, p. 59), «reaparece con fuerza» tras algunas décadas con un significado distinto, es decir, se trata de «un viejo término y nuevo constructo» o, en palabras de Gimeno, de un lenguaje «reconvertido» (2008, p. 49). La forma y las razones como resurge son objeto de análisis por parte de muchos autores y también de críticas y de polémicas, que resumimos a continuación organizadas en torno a tres ejes, tomando como punto de partida algunos aspectos señalados al respecto por Nico Hirtt (2009), uno de los fundadores del movimiento belga «Appel pour une école democratique» y experto en políticas europeas.

1.1.3.7.1. La supeditación de la educación a las necesidades de la economía capitalista

Una gran parte de las críticas que cosecha el enfoque por competencias recae en los objetivos económicos que se ocultan tras este discurso, relacionados con un determinado contexto político y unas políticas concretas que responden a los postulados de la Nueva Derecha y del neoliberalismo (Beluche, 2013; Espinoza, 2014; Hirtt, 2009; Jones & Moore, 2008; Martínez, 2008; Torres, 2008; entre otros). Por lo tanto, no parece casual que el impulso dado recientemente a las competencias tenga su origen en intereses de ciertas organizaciones y organismos nacionales e internacionales, como la OCDE o el Banco Mundial, entre otros (Angulo, 2008; Beluche, 2013; Gimeno, 2008; Hirtt, 2009; Pérez, 2008); los cuales pretenden regular y controlar la realidad educativa, la mayoría de las veces, sin contar con ella ni con sus principales protagonistas (Espinoza, 2014; Gimeno, 2008, p. 49; Escudero & Trillo, 2015), si bien, por tratarse de propuestas que proceden de estos organismos gubernamentales, intergubernamentales o internacionales, las aceptamos sin apenas cuestionarlas. De este modo, resulta pertinente realizar un análisis más profundo de por qué estas agencias han optado por este enfoque frente a otros (Jones & Moore, 2008).

No hay que olvidar que, como ya se había adelantado en el apartado dedicado al origen de las competencias, el concepto de competencia proviene del mundo empresarial, de un marco dominado por la competitividad, la productividad, la rentabilidad, etc. En esta línea, las competencias se presentan como salvación a la crisis

en la que está inmerso el sistema capitalista y la alternativa para reducir el desempleo entre las nuevas generaciones (Beluche, 2013). De esta manera, tras un discurso que en ocasiones se puede considerar progresista y moderno, se oculta la sumisión de la educación a la economía y la concepción de una educación al servicio de la economía, de la rentabilidad y de los beneficios económicos, como indica Hirtt en uno de sus artículos de 2010, en el cual explica que el paso de una enseñanza basada en los saberes, los saber-hacer y las cualificaciones a una enseñanza orientada a las competencias se debe a la mayor flexibilidad y adaptabilidad que se exige a los trabajadores en el mundo laboral:

> Tras quince años de políticas educativas que ponen la educación al servicio de los mercados, el concepto pedagógico "enfoque de competencias" que se está aplicando en buena parte de los países europeos sigue insistiendo en formar al alumnado para que las empresas dispongan de una mano de obra adaptable y flexible en un entorno económico cada vez más imprevisible. (Hirtt, 2010, p. 108)

En este sentido, son muchas las voces que se alzan para denunciar ese enfoque utilitarista e instrumental de la enseñanza y del aprendizaje, la mercantilización de la educación y la obsesión por el ajuste excesivo entre las habilidades específicas en las que forma el sistema educativo, sobre todo en la educación superior (Espinoza, 2014), y las reconocidas por el mercado laboral (Angulo, 2008; Bernal & Teixidó, 2012; Espinoza, 2014; Gimeno, 2008; Hirtt, 2009; Milana, 2008; Torres, 2008).

De hecho, este fin economicista se refleja en el objetivo último de los acuerdos establecidos en Lisboa para la economía europea, ya citado en el apartado 1.1.1. El concepto de competencia en los documentos de los organismos internacionales, de convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo (Comisión Europea, 2002, p. 7). Para lograrlo se marcó un programa de trabajo conocido como *Educación y Formación 2010* con tres objetivos estratégicos principales desglosados en otros trece objetivos. El primer objetivo estratégico consistía en mejorar la calidad de la educación y formación, factor clave para conseguir el crecimiento económico, la innovación, la empleabilidad sostenible y la cohesión social, que harían de la UE la economía basada en el conocimiento más importante del mundo (2002, p. 9). El segundo objetivo estratégico versaba sobre la necesidad de facilitar el acceso a los sistemas de educación y formación, fomentando el aprendizaje permanente, la capacidad de acceso al mundo laboral y el desarrollo profesional, la ciudadanía activa y

la cohesión social. Por último, el tercer objetivo pretendía fomentar la apertura al mundo exterior de los sistemas de educación y formación, sin perder de vista su utilidad para el trabajo y la sociedad, haciendo mención explícita al desarrollo del espíritu empresarial, a la movilidad profesional y la cooperación europea (2002, p. 12). Teniendo en cuenta estos tres objetivos generales parecen existir indicios de esa concepción de los sistemas educativos al servicio del mercado laboral, de la economía en general y de la eficiencia económica del mercado interno (Milana, 2008). Quizás como un intento para atenuar esta visión, en el mismo documento, se apunta de manera explícita que «la educación y la formación son algo más que instrumentos para acceder al empleo y tienen responsabilidades más amplias hacia los ciudadanos y frente a la sociedad» (2002, p. 9), argumentando que además contribuyen al desarrollo personal, a una vida mejor y más activa dentro de las sociedades democráticas, basadas en el respeto de la diversidad, de los derechos humanos y la tolerancia.

A partir del 2002, la Comisión Europea publica varios documentos en los que se hace referencia a las competencias clave, como *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010* (2007) o el programa *Las competencias clave en un mundo cambiante* (2009a), en el que se retoman estas competencias clave con el fin último de mejorar las competencias de los ciudadanos para conseguir una mayor competitividad, crecimiento y empleo, así como mayor equidad e inclusión social (2009a, p. 2). Por lo tanto, se observa como los factores contextuales que regulan el mercado laboral y que influencian su relación con la educación y formación se encuentran ligados a la identificación y reconocimiento de habilidades y competencias (Milana, 2008).

Tras esos objetivos marcados para 2010, ya en 2009, la Comisión Europea traza las líneas de actuación de un nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, basado en los resultados del programa *Educación y Formación 2010* donde se establecen dos objetivos principales para la década 2010-2020: «a) la realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos; y b) la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad, al tiempo que se promueven los valores democráticos, la cohesión social, una ciudadanía activa y el diálogo intercultural» (Consejo de la Unión Europea, 2009, 119/3). Para alcanzarlos, se presentan cuatro objetivos estratégicos, que como se puede comprobar a continuación, van en la misma dirección que los marcados para 2010, volviendo a hacer hincapié en las mismas ideas: fomentar la movilidad durante el aprendizaje y del aprendizaje

permanente; mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación; promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; y, una vez más, incrementar la creatividad y la innovación, refiriendo de nuevo el espíritu empresarial (Consejo de la Unión Europea, 2009, 119/3-4).

Otra organización como es la OCDE también ha mostrado su preocupación por seleccionar las competencias necesarias para «el bienestar personal, social y económico», como hemos visto en el apartado 1.1.1. El concepto de competencia en los documentos de los organismos internacionales (OCDE, 2005a, p. 3). Recordemos, como ya se ha descrito anteriormente, que en 1997 los países de la OCDE elaboran el *Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes* (PISA) y en ese mismo año la OCDE da inicio al *Proyecto de Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo), concluido en 2003, con el objetivo de seleccionar las competencias clave de jóvenes y adultos (OCDE, 2005a, p. 6). Las condiciones sobre las que la OCDE valora las competencias confirman esa relación de las competencias clave con la economía del conocimiento que defiende Hirtt (2009): la primera condición hace referencia a «beneficios mesurables para fines tanto económicos como sociales», primando los económicos como medio para conseguir un estado que Gimeno describe como «idílico» (2008, p. 16) y que la OCDE refiere como «mejor salud, mayor bienestar, mejores formas de ser buenos padres y mayor participación social y política»; la segunda condición enfatiza la necesidad de que las competencias se apliquen a los distintos ámbitos de la vida de un individuo (mercado laboral, relaciones privadas, participación política); y la tercera condición mencionada por la OCDE es la recomendación de dar prioridad a aquellas competencias transversales en detrimento de las específicas, de las relacionadas con un oficio concreto (OCDE, 2005a, pp. 6-7).

La formación de profesores, según los especialistas más críticos con las competencias, tampoco ha sido ajena a esta mercantilización y politización descrita en los párrafos anteriores, sino que, como aseguran Jones y Moore (2008), refiriéndose al contexto británico, el mercado de trabajo del cuerpo docente ha sido uno de los más afectados por el movimiento de las competencias. Ya en 1979, Field, en un artículo en el que revisa la literatura sobre Competency Based Teacher Education, se hace eco de una de las críticas a este modelo en Estados Unidos, explicando que la selección de competencias no respondía únicamente al objetivo de procurar la mejor formación docente, sino también a motivos políticos ocultos que pretendían controlar la formación del profesorado, suponiendo una amenaza a la libertad académica. Asimismo, en el

escenario estadounidense, pero extrapolable a otros países, Zeichner denuncia esta «wide infuence of the neo-liberal, new managerial, and neo-conservative thinking that is guiding efforts to dismantle public education and teacher education in the U.S. and elsewhere and promoting the spread of neoliberal corporate capitalism» (2010, p. 1544).

A las consecuencias de factores de cariz político y económico en la formación de profesores y la función docente, han hecho referencia otros autores, entre ellos Hirtt (2009), quien se muestra bastante crítico, afirmando que el enfoque por competencias conlleva que las prácticas docentes caigan en una rutina burocrática, además de frenar la innovación pedagógica. Asimismo, Juan Manuel Escudero y Felipe Trillo advierten de que «la perspectiva más funcionalista, productivista y acomodaticia de las competencias», que en su opinión predomina en el currículo escolar, conlleva implicaciones para la formación del profesorado en el sentido de que si se hace una interpretación instrumental del currículo escolar y se opta por un modelo técnico, restringido y controlado por las administraciones, en vez de una interpretación crítica y sensible a cada contexto, puede verse afectada la profesionalidad docente (2015, p. 55). En esta misma línea se muestra Espinoza al defender que el discurso de las competencias en el currículo de la formación inicial debería ser una oportunidad para debatir sobre los planes de estudio y el modelo de formación en cada contexto, pero lo que no debería ocurrir es simplemente asumir las prácticas curriculares, sin un análisis crítico, «no cuestionando su pretensión de verdad, neutralidad o desideologización, sobrevalorando la dimensión técnico instruccional que aportan, y pretendiendo que sólo en la definición de competencias o estándares se juega el mejoramiento de la calidad de la formación docente» (2014, pp. 157-8).

1.1.3.7.2. Una base científica incierta sobre la que se asienta el discurso de las competencias

Otra de las críticas atribuida a las competencias y a la formación de profesores basada en competencias tiene que ver con la falta de fundamentos científicos en los que asentar este enfoque (Angulo, 2008, p. 193; Crahay, 2006; Field, 1979; Hirtt, 2009). En el apartado dedicado al origen de las competencias (véase 1.1. La competencia: un breve recorrido desde su origen a la actualidad) ya se ha aludido a los diversos enfoques y teorías en los que distintos autores a lo largo del tiempo han apoyado el discurso de las competencias. Precisamente, ante esa variedad de teorías y enfoques, Crahay (2006, p. 101) opina que el concepto de competencia pretende ser una caverna de Alí Babá conceptual donde tienen cabida diferentes corrientes teóricas, incluso siendo algunas de

ellas claramente opuestas, y donde se intenta «fédérer tout cet arsenal théorique en un unique concept» (saber, saber-hacer, actitudes, habilidades, esquemas operacionales, capacidades, etc.), criticando el reduccionismo conceptual que pretende instaurar este término y demostrando así esa incierta base científica apuntada por muchos autores. También Jonnaert et al. en una publicación de 2008 advierten de que el concepto de competencia, pese a la literatura protagonizada hasta el momento, todavía está en construcción y aún no se ha elaborado una verdadera teoría de las competencias.

Por lo que respecta al origen de las competencias, parece haber unanimidad a la hora de señalar su influencia conductista, lo cual es blanco de las críticas de muchos autores, dado que la concepción de las competencias como comportamientos controlables y funcionales, como «ítems de conducta» (Jones & Moore, 2008) y, consecuentemente también como resultados (observables y medibles), implica que los individuos actúen de una determinada manera, limitando así su autenticidad y el «poder de la crítica auto-generada» (Martínez, 2008, p. 109), así como simplificando la naturaleza de las estructuras organizativas y la cultura profesional (Jones & Moore, 2008). Por lo tanto, se trata de una visión que resulta tremendamente simplista y restrictiva (Martínez, 2008; O'Connor, 2008; Paquay, 1994; Prieto, 2004; Vaillant, 2007), pues no todos los comportamientos (y en el caso de los docentes parece evidente) pueden ser formulados de manera que puedan ser medibles a partir de criterios científicos (Field, 1979, pp. 40-41).

Pérez (2008, pp.76-77) está de acuerdo con que, al inicio, la competencia surge influenciada por el conductismo, considerada como la suma mecánica y lineal de habilidades concretas y simples, como comportamientos observables que no dependen de la persona ni del contexto en el que se desarrollan; sin embargo, este mismo autor explica que en la «reaparición» de las competencias a la que asistimos en los últimos años, por ejemplo en los documentos de la OCDE, el enfoque ya no es el mismo, sino que ha evolucionado hacia una interpretación constructivista y holística. Sá y Paixão (2013) describen esa evolución de un enfoque behaviorista de la competencia, relacionado con el desempeño y el comportamiento medible y observable, a un enfoque integrador de la competencia que considera la importancia de los conocimientos, las capacidades y de otros factores que influyen en la toma de decisiones sobre un determinado comportamiento. En efecto, el concepto de competencia ha tenido numerosas interpretaciones en función de los enfoques elegidos para su análisis, como hemos comentado en el apartado 1.1.3.1. Perspectivas epistemológicas sobre la

competencia, desde un enfoque behaviorista hacia interpretaciones constructivistas, holísticas y hacia un enfoque integrador de la competencia (Jonnaert et al., 2008; Pavié, 2011; Pérez, 2008; Sá & Paixão, 2013).

Sin embargo, Beluche (2013) y Hirtt (2009) rechazan que haya habido tal avance y niegan rotundamente que la escuela pedagógica constructivista esté en la base de la competencia, como argumentan otros muchos autores (Jonnaert et al., 2008; Roegiers, 2008; etc.). El primero defiende que el origen epistemológico de la pedagogía de las competencias no es en ningún caso el constructivismo pedagógico, sino el constructivismo filosófico, para el cual «la realidad depende de la construcción mental del observador», no del conocimiento objetivo (Beluche, 2013). En este sentido, Hirtt (2009), quien reconoce que existe la creencia errónea de que el enfoque por competencias es el sucesor de la tradición pedagógica constructivista debido a ideas que aparecen en algunos trabajos sobre el enfoque por competencias que parecen tomadas de obras de pedagogos constructivistas (la resolución de problemas por parte del aprendiz, el aprendiz como «constructor de su aprendizaje», etc.), afirma que nada más lejos de la realidad, ya que a pesar de las ilusiones de los románticos pedagogos franceses como Perrenoud, el enfoque por competencias se situaría en una perspectiva totalmente opuesta a las pedagogías constructivistas o socio-constructivistas. De hecho, Hirtt (2009, 2010) apunta que el único aspecto en común entre las pedagogías llamadas constructivas y el enfoque por competencias es el papel protagonista que se le asigna al alumno.

En lo que se refiere a otras cuestiones, el discurso de Hirtt (2009, 2010) se centra en contraargumentar la creencia de que las competencias tengan como base pedagogías constructivas, a partir de las dos razones expuestas resumidamente a continuación. Una primera diferencia entre el enfoque por competencias y la pedagogía constructivista sería el papel que se le otorga al saber, al conocimiento (como se explicará más adelante, es uno de los puntos débiles que se le achaca a la competencia), pues mientras en el primer enfoque el saber es un instrumento al que se puede recurrir para realizar una tarea, en el segundo se trata del fin último del aprendizaje. Otra disimilitud, según Hirtt, se asocia a la consideración del papel del aprendiz en la realización de la tarea o en la resolución de una situación-problema, dado que en el caso de la pedagogía constructivista, el foco se pone en el proceso de resolución de la tarea (en el descubrimiento, la investigación de nuevos conceptos necesarios, etc.), mientras que en el enfoque por competencias importa más el resultado, el éxito en la resolución de una

tarea en detrimento del proceso que ha llevado a un determinado resultado. En consecuencia, el papel del error es totalmente opuesto en los dos enfoques: por un lado, en el constructivismo se reconoce la necesidad y la importancia de los errores para avanzar en el aprendizaje; en cambio, en el enfoque por competencias, siguiendo la perspectiva de Hirtt de que solo cuenta el resultado final, el error siempre será negativo.

En cuanto al planteamiento de situaciones-problema, cabe destacar la postura de Crahay (2006), uno de los autores más críticos con el enfoque por competencias, quien señala que el único mérito que le reconoce a ese enfoque es el énfasis hecho en las actividades basadas en situaciones-problema por la movilización de recursos cognitivos que exigen, a pesar de que muestra su desacuerdo con la respuesta dada al respecto por parte del concepto de competencia, pues «il institue un monisme conceptuel et diffuse une illusion simplificatrice qui n'aidera pas l'école à progresser dans la voie du guidage constructif de l'activité cognitive de l'élève» (Crahay, 2006, p. 107).

Frente a estos argumentos que cuestionan la aplicabilidad del enfoque conductista, que según los autores más críticos con este aspecto es el que subyace a la frágil base científica de las competencias, tal como ya se ha comentado, otros aceptan una evolución de estos conceptos y se decantan por enfoques que superan esa visión más simplista de la competencia (enfoque holístico, enfoque holístico-relacional, etc.). Gimeno (2008, p. 48) aprovecha el argumento sobre la debilidad de la teoría que subyace a las competencias para justificar la imposibilidad de implementar una pedagogía basada en competencias. En su opinión, las competencias pueden ser enunciadas e identificadas, pero no se poseen «los saberes prácticos necesarios para conocer cómo se provoca el desarrollo de las competencias», ya que aunque se conozcan aspectos importantes sobre el proceso, el origen o la evolución de las competencias, ello no implica "*saber producir competencia*"[26]. Se trata, por tanto, de una afirmación polémica que hace tambalear la viabilidad de los enfoques y las metodologías basadas en las competencias y que puede ser contraargumentada a partir de las investigaciones con las que numerosos autores han intentado dilucidar el desarrollo de las competencias (véase 1.1.3.6. La enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de la competencia).

[26] Cursiva del autor

1.1.3.7.3. La supremacía del «saber hacer» sobre el resto de los saberes

Un tercer punto débil que se le suele señalar al enfoque por competencias, y que ya se ha citado en la crítica presentada anteriormente, se relaciona con el papel de los saberes, concretamente de una supuesta preponderancia del «saber hacer» sobre el resto de los saberes.

Esta cuestión ha originado y todavía origina debate, aunque quizás lo que está en causa no es tanto esta supremacía de un saber sobre otro, pues como refiere Roegiers «lo único que parece claro es que los saberes son todavía indispensables para la escuela puesto que, sin ellos, los "saber-hacer generales" funcionarían en balde» (2000, p. 106), sino más bien la necesidad de adoptar una perspectiva diferente respecto a los saberes. Lessard reconoce que los conocimientos son importantes, pero sostiene que pensar en la educación como una acumulación de conocimientos válidos para el resto de la vida parece que ya no sirve en nuestra sociedad; por lo tanto, según este profesor de la Universidad de Montreal, los conocimientos siguen siendo fundamentales, pero con el enfoque por competencias se pretende que los alumnos aprendan mejor, o sea, que integren lo que aprendan, que utilicen esos conocimientos para resolver problemas de la vida de índole diversa (sociales, individuales, culturales, laborales, etc.) y para construir nuevos saberes (Luengo, Luzón & Torres, 2008). También Pérez (2008, p. 97) reconoce la importancia del saber en la pedagogía de las competencias, visto que para él «saber actuar requiere saber pensar, la actuación es adaptativa, creativa, por tanto cambiante y requiere reflexión, conocimiento, capacidad tanto como voluntad, deseo y sentido». Así, Pérez no olvida la importancia del conocimiento, pero advierte de que es necesario un cambio en el tratamiento del saber, ya que en la sociedad del conocimiento no es suficiente con retener y almacenar datos, información enciclopédica, sino que el problema está en valorar la calidad de los mismos, en saber seleccionarlos, buscarlos, manejarlos, aplicarlos, evaluarlos, etc. (2008, p. 98).

Como afirman Zabala y Arnau, «[l]a enseñanza de las competencias representa un retorno al verdadero sentido de los conocimientos, ya que retoma, desde su funcionalidad, el objeto de estudio de los saberes históricamente acumulados» (Zabala & Arnau, 2014, p. 13), por lo que la competencia no se opone al conocimiento, así como el «saber hacer» no es antagónico al resto de conocimientos, pues toda actuación competente requiere del uso de conocimientos interrelacionados con las habilidades y actitudes, por lo que el conocimiento está en la base de la competencia (Bernal & Teixidó, 2012, p. 37; Cano, 2011, p. 29; Zabala & Arnau, 2007, p. 59). Jornet,

González, Suárez y Peraless insisten en que es imposible que haya una buena práctica «si no se sustenta en una buena integración cognitiva de los elementos teóricos que la sustentan» y precisamente «la dificultad del enfoque por competencias radica en que son constructos complejos en los que la integración desde la teoría a la práctica debe ser consistente y coherente» (2011, p. 126).

Otros autores han adoptado una postura más crítica y se han referido al «abandono de los saberes» (Hirtt, 2009), es decir, del conocimiento, a favor de las actitudes y los comportamientos (Beluche, 2013). En su opinión, en el enfoque por competencias, el conocimiento queda relegado a un segundo plano, dado que parece interesar más el uso que se hace del conocimiento que el propio conocimiento; esto es, los saberes son un instrumento más al servicio del desarrollo de las competencias. Beluche (2013), Crahay (2006) y Hirtt (2009) se muestran muy críticos con este aspecto y, basándose en esa idea utilitarista del conocimiento, se plantean cuál es el papel de los considerados «saberes muertos», sin valor de mercado (Beluche, 2013), que no se utilizan ni movilizan con un fin particular. En esta misma línea, Escudero y Trillo advierten de que la «fiebre de las competencias y la reducción de los aprendizajes seleccionados y medidos por PISA» conducen a la valorización de los aspectos que resultan más útiles y funcionales para el desarrollo de habilidades y actitudes productivas y acríticas, en detrimento de la educación de contenidos rigurosos, de pedagogías que realzan la diversidad y la variedad en el aprendizaje construida en torno a factores éticos, humanos y sociales (2015, p. 55).

Crahay (2006) cita a autores como Le Boterf, Perrenoud, Levy-Leboyer, etc. que, desde su propia interpretación, defienden, en el desarrollo de la competencia, la primacía del hecho de «movilizar» los recursos cognitivos existentes sobre dichos recursos, ante una determinada situación que puede ser inédita. Crahay aprovecha esta idea, que según él, «idolatra» la flexibilidad para rebatir tal creencia con un ejemplo práctico, explicando que, según estos postulados, un cirujano que ha realizado cuarenta trasplantes cardíacos de forma satisfactoria no demuestra ningún tipo de competencia (2006, p. 99). Por lo tanto, en opinión de Crahay, no existe ese «saber movilizar» supuestamente universal como saber específico que entraría en acción para movilizar cualquier tipo de recurso cognitivo en cualquier situación, sino que lo que ocurre es que ese «saber movilizar» quizás se confunde con la inteligencia (2006, p. 108). Se reprocha así la visión abstracta e idealista de la competencia (Hirtt, 2009).

1.1.3.7.4. Acercando posturas: de las críticas a la aceptación del concepto de competencia

Tras haber expuesto las críticas más reiteradas que suscitan las competencias, conviene tomar posiciones al respecto. Entre aquellos que hacen apología del discurso de las competencias y aquellos que se muestran más críticos es posible adoptar una postura más moderada en la que podemos situarnos. Es indiscutible que la sociedad ha cambiado y que existen nuevas realidades como «la flexibilidad, la complejidad, lo incierto y lo inédito, la innovación, la autonomía y la responsabilidad, la producción y la utilización del saber», tal como indica Lessard (Luengo, Luezo & Torres, 2008), a las que los ciudadanos debemos saber enfrentarnos. Es importante que la escuela nos prepare para ello y, como expone Gimeno (2008, p. 30), en el contexto universitario es normal que la universidad tenga en cuenta el mundo laboral, pero lo que no es tan aceptable es que «la universidad sea como ese mundo demanda» y tampoco llegar al punto de que las competencias en la educación conlleven necesariamente una subordinación de las mismas al mundo de la empresa (Bolívar, 2008). En este sentido es importante considerar el origen de las competencias, las teorías subyacentes al discurso de las competencias, la trayectoria del concepto y las críticas apuntadas a los enfoques basados en competencias para poder tener una visión más amplia y cuestionar con más datos la legislación en materia de educación, el «resurgimiento» de las competencias y los dictados de agencias y organismos internacionales.

Bolívar (2008), quien se muestra algo más optimista, recomienda intentar dar un giro al discurso tan destructivo que se ha vertido sobre las competencias y procurar ensalzar y fomentar lo que puedan traer de positivo para la mejora de la educación y, con ella, de la sociedad. Para lograrlo, ya se han comentado algunas sugerencias a lo largo de este apartado, como abogar por un enfoque relacional-holístico de la competencia que considere su carácter cultural y la identifique con la práctica social, alejado de un sistema técnico de comportamientos prescritos (Jones & Moore, 2008), sin la necesidad de hacer de las competencias normas universales (objetivos, contenidos, guías para la evaluación, etc.) que no atienden a los contextos particulares (Gimeno, 2008, p. 25, 30). Crahay (2006), muy crítico con el discurso de las competencias –como se ha descrito anteriormente–, reprueba que las competencias solo evalúan y valoran el resultado final en la resolución de problemas ante situaciones nuevas y propone una evaluación permanente en situación de aprendizaje, en la cual se va construyendo el conocimiento mediante su uso para la resolución de problemas; de hecho, este mismo autor aboga por olvidar la competencia y repensar el aprendizaje, o

lo que es lo mismo, centrarse más en el proceso y no solo en el resultado, en el comportamiento final. Es incuestionable que importa el proceso, la construcción, las fases previas y no solo el producto final, es decir, lo primordial es saber el porqué de haber alcanzado o no un cierto comportamiento y todo lo que conlleva llegar a él, no solo el comportamiento en sí.

En lo que se refiere a la formación de profesores, un ámbito en el que el discurso de la competencia ha calado de forma notable, esta también ha sido objeto de las críticas referidas anteriormente. Como se ha defendido en los párrafos anteriores, es obvio que las competencias y los enfoques de competencias no son la panacea ni la receta perfecta para lograr mejorar la calidad en la enseñanza, lo que supone el fin último de una formación docente de calidad. Si bien es cierto que, como se intentará describir en los próximos apartados, los enfoques basados en competencias han sido un intento más de dar respuesta a los nuevos desafíos antes mencionados y sobre todo una tentativa de relacionar la teoría y práctica, una dicotomía que ha generado y genera numerosos debates en el ámbito de la formación docente. Centrar la formación del profesorado únicamente en las competencias parece demasiado limitado y, por eso, varios autores proponen modelos más holísticos sobre los docentes y la enseñanza (Jones & Moore, 2008; Korthagen, 2010). Como comentábamos anteriormente, la profesión docente no se circunscribe únicamente a comportamientos ni a la resolución de problemas, sino que la acción debe ir acompañada de reflexión e investigación que ayuden a analizar e interpretar el proceso antes, durante y después de la acción, sin limitarse únicamente al resultado de la acción, para aprender, mejorar y desarrollarse como profesional. Así, se parte de un concepto de competencia mucho más abarcable y evolucionado, que va más allá de esa movilización de recursos en un momento concreto, de un simple comportamiento.

A modo de conclusión, como afirma Gimeno, el problema no es integrar el concepto de competencia en el lenguaje educativo, sino que el verdadero problema es cuando la competencia se vuelve el lenguaje dominante y exclusivo, en el que «la competencia se pretende que signifique lo que interesa, haciendo una lectura de la educación acomodada a una visión del mundo», en la que prima el «saber hacer» y la capacidad de realizar algo para ser más competente, olvidando la educación para un mayor conocimiento del mundo, para el desarrollo de cualidades humanas que formen a ciudadanos responsables, críticos, humanistas, etc.; lo cual no es prioritario para los mercados ni para las evaluaciones internacionales (Gimeno, 2008, p. 37). A pesar de

esta aceptada omnipresencia del concepto de competencia, resultan llamativos los datos provisionales de un proyecto de investigación (que se está desarrollando desde 2012 y que pretende analizar la formación continuada del profesorado en España) publicados en 2014 (Escudero & Portela, 2004; Trillo, Ruibal & Neto, 2014 citados en Escudero & Trillo, 2015, p. 59), los cuales concluyen que, sorprendentemente, las competencias no han tenido un papel tan protagonista entre el profesorado, que no las considera tan relevantes como aparentemente puede parecer, lo cual, según Escudero y Trillo, demuestra que las reformas impuestas «desde arriba» no siempre calan ni se implementan en las prácticas (2015, p. 59).

1.2. Competencia docente y competencias docentes

La competencia docente es un asunto difícil de abordar por la amplitud conceptual de los dos términos que la constituyen: el de «competencia» (como ya hemos visto) y el de «docente», que, por los múltiples contextos (formales, no formales, informales), niveles y situaciones que entran en juego, los distintos actores a los que alude el término no siempre comparten las mismas competencias (Tejada, 2009a, p. 1). El análisis llevado a cabo acerca del concepto de competencia facilita la comprensión de la competencia docente y de las competencias docentes (Guzmán, Marín & Castro, 2010, p. 42), dado que todo lo descrito anteriormente es aplicable al ámbito de la competencia profesional docente. En este sentido, Pavié (2011, p. 77) muestra cierto escepticismo sobre si es adecuado hablar de competencias exclusivamente docentes, dado que, en su opinión, estas y sus características no difieren demasiado de otras relacionadas con otros ámbitos laborales. No obstante, la literatura específica sobre este tema y la investigación actual al respecto avalan la conveniencia de, a pesar de la existencia de competencias comunes con otros profesionales, reconocer la singularidad de la competencia profesional docente.

Antes de continuar, cabe hacer un inciso para matizar, tal como se ha hecho con el concepto de competencia (véase 1.1.3.2.1. Competencia/competencias), la necesidad de distinguir los conceptos de competencia docente y competencias docentes (Guzmán, Marín & Castro, 2010, p. 42). Según estos autores, la competencia docente (en singular) se refiere, en la línea de lo comentado anteriormente, a esa capacidad para movilizar los recursos cognitivos necesarios para resolver una situación problemática. Nieto y Díaz explican que el concepto de competencia docente «puede ser entendido de manera

amplia como la *competencia profesional del docente*[27] para desempeñarse en la interacción social, en los diferentes contextos y situaciones cotidianas que implica la práctica social de la profesión» (Guzmán, Marín & Castro, 2010, p. 42). Y a su modo de ver, precisamente «[l]a diversidad y complejidad de las interacciones del desempeño docente permite desarrollar la *competencia docente*. Esas interacciones pedagógicas cotidianas se expresan en desempeños docentes, los cuales desarrollan a su vez las *competencias docentes*»[28] (2010, p. 42). Por ende, teniendo en cuenta esta perspectiva, el término «competencias docentes» no es simplemente el plural de «competencia docente».

En la misma línea de la definición de competencia sobre la que se ha incidido en los apartados anteriores se entiende la competencia docente, de hecho son muchos los investigadores que se basan en la definición de Perrenoud (2001, p. 509), ya citada en este trabajo (véase 1.1.3.2. Hacia una definición actual del concepto de competencia), para llevar a cabo sus investigaciones, como Cano (2005), Verdía (2010a) o Higueras (2012), entre otros. Para Cano la competencia se considera un conjunto de recursos que se aplican siguiendo una secuencia y de forma contextualizada a diversas áreas por parte de un profesional reflexivo que no solo ejecuta (como se concibe al profesional competente cuando se parte de una dimensión más técnica y restringida de la competencia), sino también analiza y toma decisiones sobre su práctica (2005, pp. 18-19). Esa idea de aplicabilidad también se refleja en la definición de Pavié que, a pesar de no mostrarse convencido de la existencia de la competencia docente, la define como «aquel grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos en un ámbito específico del saber» (Pavié, citado en Pavié, 2012b, p. 432). Carles Monereo, partidario también de la aplicabilidad que caracteriza a la competencia, se refiere igualmente a un conjunto de recursos que se aplican para resolver situaciones: «conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional» (2010b, párr. 3). Monereo hace hincapié en los problemas y dificultades que tiene que enfrentar el profesor, en la identificación y el análisis de los mismos, pero no solo en los que surgen en un momento dado, sino que resulta interesante como en sus

[27] Cursiva de los autores.
[28] Cursiva de los autores.

trabajos, este autor, al definir la competencia docente, enfatiza la necesidad de identificar también aquellos problemas emergentes que afectarán al desempeño de la actuación docente en un futuro próximo (2010b, párr.3). En efecto, el enfrentarse a esos problemas que plantea la profesión docente contribuye, tal y como aseguran Guzmán, Marín y Castro (2010, p. 42), al desarrollo de la competencia docente.

Higueras (2012, p. 104) y Verdía (2010a, p. 62), desde el ámbito de la formación de profesores de lenguas extranjeras (LE), concretamente de ELE, definen la competencia docente como «un conjunto de componentes interrelacionados y articulados entre sí», destacando la importancia de esa interrelación y articulación, para evitar que la competencia docente se conciba como una acumulación de recursos sin más, la cual «no garantiza la competencia profesional» (Higueras, 2012, p. 105). Como subraya Verdía, «[n]o se trata de contar con una serie de competencias acumuladas sino de movilizarlas para actuar con competencia en el momento oportuno» (2016, p. 40). En esta misma línea, la competencia profesional del profesor de ELE podría definirse como:

> Capacidad que desarrolla el docente para realizar con eficacia su actividad profesional movilizando de forma estratégica sus recursos disponibles, sean estos cognitivos, emocionales o actitudinales. Así el profesor recurre a sus conocimientos, a sus habilidades y capacidades profesionales, a sus características personales y a su capacidad de aprender para enfrentarse a las tareas y a las situaciones en las que se encuentra en su día a día. (Instituto Cervantes, 2011)

Por lo tanto, todos los elementos antes analizados como la acción, la movilización de recursos en función del contexto, la situación y la reflexión también son considerados claves para entender la competencia docente (Verdía, 2010a, p. 66). Siguiendo esta misma concepción de competencia docente, otras dos profesionales del campo de la formación de profesores de idiomas como son Sheila Estaire y Sonsoles Fernández también se basan en estos elementos para explicar que la capacidad de aplicar de forma eficaz el conjunto de recursos disponibles para que una persona realice bien su trabajo implica «la comprensión de la situación, la reflexión, el discernimiento que activa todo lo necesario para la realización de las acciones concretas» (2012, p. 14).

Vemos que la mayoría de definiciones citadas comienzan describiendo la competencia docente como «un conjunto de» elementos que se movilizan en la acción. ¿Qué engloba ese conjunto? Como ya hemos visto cuando analizamos los recursos que

conforman la competencia en general (no específicamente docente), estos recursos son muy variados y en lo que respecta a competencia docente también lo son, sobre todo, si tenemos en cuenta la amplitud conceptual del término docente, que como advertía Tejada, abarca una gran cantidad de profesionales de diferentes contextos. Centrémonos ahora en aquellos autores que se refieren únicamente a los recursos necesarios para ser competente como profesor de lenguas, concretamente de ELE.

Higueras (2012, p. 105) y Verdía (2010a, pp. 63-65) enumeran como recursos básicos para el desarrollo de la competencia docente: los conocimientos –a esta categoría, Rossner (2012, p. 16) añade la concienciación–: conocimientos sobre el objeto de enseñanza, el contexto de enseñanza y aprendizaje y la didáctica específica (en el apartado 2.1. De los saberes docentes a las competencias docentes se profundiza en el tema de los conocimientos del docente); las habilidades: habilidades docentes, destrezas de comunicación, habilidades interculturales y destrezas profesionales; las actitudes de los docentes hacia los alumnos, la institución y hacia sí mismos: creencias de los docentes respecto a su profesión y a los agentes implicados en ella y valores como el respeto, el compromiso, la confianza, la colaboración, la ayuda, la innovación y el cambio y la propia autoestima, capacidad de reflexión y autocrítica del docente; y la capacidad de aprender a lo largo de la carrera profesional: conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollarse profesionalmente, como por ejemplo, conocimientos sobre técnicas de investigación, capacidad para diseñar su propia formación, habilidades de observación y de análisis, actitud crítica, etc. Joan-Tomás Pujolà y Vicenta González coinciden con los tres primeros aspectos de la propuesta de Higueras y Verdía, es decir, el conocimiento, las habilidades (a las que suman la habilidad de autoformación) y las actitudes[29], como elementos básicos de la competencia docente para que los docentes puedan desempeñar su labor con éxito (2008, p. 96).

Verdía presenta de forma gráfica, a partir de estos elementos, cómo se construye la competencia docente y cómo se desarrollan y adquieren los distintos componentes, estableciendo como base de todo el proceso la actuación docente (2010a, p. 66):

[29] En este sentido, resulta muy interesante el *EAQUALS Framework for Teacher Self-assessment, Teacher Training and Development* (EAQUALS, 2016), un referencial de competencias en el que se describen, para cada competencia, los conocimientos, las capacidades, los valores y las aptitudes que necesita un docente para poder movilizarlos en una determinada situación (véase apartado 2.3.3.2.4. *Parrilla* del perfil del profesor de idiomas (2013)).



Figura 4. ¿Cómo se construye la competencia? (Verdía, 2010a, p. 66).

También desde el ámbito de la enseñanza de ELE, Estaire y Fernández sugieren que la competencia docente se construye a partir del «saber hacer», el «saber», el «saber ser» y el «saber aprender» y se desarrolla solo en la práctica, a partir de la investigación y la reflexión:

> La competencia docente, por tanto, será la capacidad de poner todos los medios y activar todos los recursos para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Ello requiere una actuación, un "saber hacer", que implica unos conocimientos específicos, "saber", y se apoya en capacidades generales de la persona, "saber ser" y "saber aprender". Esta competencia se desarrolla progresivamente en la práctica, práctica que apoya y moviliza el estudio, la indagación y la reflexión sobre la tarea de enseñanza/aprendizaje. (Estaire & Fernández, 2012, p. 15).

Este breve acercamiento a la competencia docente y a los recursos que la conforman tiene por objetivo comprender su relación entre el análisis realizado anteriormente sobre la competencia, en general, y la competencia docente y servir de base para entender la función de los referenciales de competencia docente, de los que trataremos en el siguiente capítulo.

Capítulo 2. – De las competencias docentes al referencial de competencias: hacia la configuración de un perfil profesional del «buen» docente de lenguas extranjeras

Mucho antes de que el discurso de la competencia «invadiese» el ámbito de la educación, ya se debatía sobre el perfil del profesor «ideal». António Nóvoa describe como en Europa, desde la segunda mitad del siglo XVIII, ya se procura esbozar ese perfil, planteándose cuestiones tan básicas como si el profesor debería ser laico o religioso o si debería ser elegido o nombrado (1995, p. 15) y, a finales de ese siglo, en algunos lugares ya se exige una autorización, otorgada tras la realización de un examen, para poder ejercer la profesión, lo que supone un hito en el proceso de profesionalización de la actividad docente (1995, p. 17). A principios del siglo XX se llevan a cabo, según Good y Mulryan (1997, p. 267), estudios que identifican las características del profesor eficaz, basados sobre todo en las opiniones de los alumnos, y datan el primero en 1915, un trabajo de investigación realizado por Anderson. También Nóvoa confirma que es en los años 20, con el Movimiento de la Escuela Nueva, cuando se establece un retrato del profesor profesional (1995, p. 21).

En las últimas décadas han sido muchas las propuestas para describir las características del «buen profesor», a veces incluso contradictorias (Marcelo & Vaillant, 2009, p. 9), debido a la complejidad que conlleva dicha sistematización, ya que aun haciendo referencia al docente de un área y contexto determinados, la amplitud del término «profesor» hace que sea difícil no caer en interminables listas de características que pueden resultar poco operativas. João Formosinho considera que muchos de los conflictos existentes en la educación escolar actual derivan de las diferentes percepciones acerca de lo que significa ser profesor (2009c, p. 50). Este autor afirma que la crisis que la educación ha vivido en los últimos años contribuye a la creación de lo que él denomina el «discurso normativo do superprofessor» (2009c, p. 50), caracterizado por lo que el profesor «debe ser», y que convierte en obligaciones del docente las funciones que la sociedad relaciona con la escuela de masas, sin contemplar ningún tipo de especialización:

> O professor da escola de massas deve ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e o facilitador da aprendizagem, o expositor e individualizador do ensino, o

> dinamizador de grupos e o avaliador de performance, o animador e o controlador, o catalizador empático de relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender. Ainda neste nível, o discurso normativo aponta – hoje em dia não se concebe um professor que não seja também um investigador do que ensina, hoje em dia não se concebe um professor que não seja facilitador do que se aprende. O discurso normativo recorda – todo o professor é, por natureza, um actor, um educador cívico social e moral, um modelo; todo o professor é, por inerência da formação, um formulador do currículo a nível da sala de aula, um avaliador dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem. […] O discurso normativo aponta para outros papéis do professor para além da sala de aula – o professor deve ser um membro activo da comunidade escolar, um participante empenhado nos problemas da turma, um animador cultural, um estudioso do meio social e cultural dos seus alunos, uma ponte entre a escola e a família. (Formosinho, 2009c, pp. 50-51)

Esta imagen del «superprofesor» también se refleja en la representación sobre el docente deseado o el docente eficaz descrita por Rosa María Torres, profesora y ministra de Educación y Culturas del gobierno de Ecuador en 2003: «es caracterizado como un *sujeto polivalente*, *profesional competente*, *agente de cambio, practicante reflexivo*, *profesor investigador*, *intelectual crítico* e *intelectual transformador*» que realiza multitud de funciones en el contexto escolar (2004, parr. 6).

Darling-Hammond, en la misma línea de lo comentado por Formosinho (2009c), advierte de que las características ideales de un profesor «podem variar em função das concepções e dos objectivos da educação, pelo que será mais produtivo pensar nas qualidades que parecem associar-se mais àquilo que se espera que os professores sejam e façam» (2010, p. 200). Nóvoa (2011, pp. 49-50), quien opina que es imposible definir al «buen» profesor, opta por sugerir disposiciones que caracterizan el trabajo docente en la actualidad: conocimiento, cultura profesional, tacto pedagógico, trabajo en equipo y compromiso social, cinco propuestas esenciales para dibujar el perfil del profesor actual que sirven de base para trazar las líneas principales de la formación docente (véase 4.1. Modelos de formación inicial de profesores). Miguel Ángel Zabalza y María Ainoha Zabalza se basan en estas características para describir al «buen profesor» del siglo XXI y lo hacen expresándolo en seis compromisos: el compromiso consigo mismo y con el propio desarrollo profesional; el compromiso con los conocimientos; el compromiso

con la cultura profesional; el compromiso con los estudiantes, aludiendo al tacto pedagógico; el compromiso con los colegas, haciendo referencia al trabajo en equipo; y el compromiso con la comunidad, es decir, el compromiso social (2012, p. 143-158).

Denise Vaillant y Carlos Marcelo, por su parte, sostienen que al pensar en las cualidades del «buen docente» normalmente se piensa en la «buena enseñanza» (2015, p. 10), por lo que, debido a la heterogeneidad de contextos y situaciones existentes, convendría, como sugiere Hunt, que la calidad y cualidades de los buenos docentes se definiera «al nivel de la escuela y de la comunidad» (2015, p. 11). No obstante, los autores destacan cinco características que se consideran comunes a «los docentes que obtienen aprendizajes de sus alumnos»: conocer las materias que enseñan y saber cómo enseñarlas, gestionar y monitorear el aprendizaje de los estudiantes, comprometerse con los aprendizajes y con los estudiantes, reflexionar acerca de sus prácticas, aprender de su experiencia y la de sus colegas e integrar comunidades de aprendizaje (2015, p. 11). En efecto, tras una revisión de la bibliografía internacional, concluyen que las capacidades de los docentes se relacionan con dos dimensiones principales: la dimensión cognitivo-académica (la cualidad y cantidad de saberes docentes, sus estrategias pedagógicas y su efectividad en la transmisión y construcción de los conocimientos entre los alumnos) y la dimensión vincular-actitudinal (valores morales y éticos inherentes a la profesión docente, necesarios para el desarrollo social y personales de los estudiantes y componentes como la motivación, el liderazgo, la empatía o el sostén emocional, entre otros) (Vaillant & Marcelo, 2015, p. 12).

Por tanto, vemos que en las últimas décadas mucho se ha discutido sobre las características de un profesor competente y con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha cobrado notable importancia la descripción del perfil profesional[30], interrelacionado con los referenciales de competencias (Tejada, 2009b, p.

[30] Este interés por describir los perfiles profesionales, no solo en la docencia, sino en otras muchas áreas, también se observa en Portugal, siendo ejemplo de ello la labor desempeñada por la Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), responsable por la actualización continua del Catálogo Nacional de Qualificações, por el desarrollo de perfiles profesionales para las cualificaciones y del desarrollo de referenciales de competencias como base para los programas de formación. En el *Catálogo Nacional de Qualificações* se describen aproximadamente 300 cualificaciones y para cada una de ellas se describe: el perfil profesional (objetivo principal de la actividad, salidas profesionales, actividades a desempeñar y las competencias en términos de los saberes, saber-hacer y saber-ser); el área de educación y formación al que pertenece; el nivel de cualificación según el *Quadro Nacional de Qualificações* (un marco creado en el ámbito del proceso de reforma del *Sistema Nacional de Qualificações* a fin de incluir las diferentes cualificaciones contempladas en el sistema educativo formal, pero también para considerar y reconocer las competencias desarrolladas en contextos no formales y clasificarlas en ocho niveles de cualificación); y el nivel de cualificación según el *Marco Europeo de Cualificaciones* para el aprendizaje permanente, adoptado en 2008 por el Parlamento Europeo y el

471). Ángels Domingo y María Victoria Gómez (2014, p. 15) definen el perfil profesional como «la descripción detallada y precisa que muestra los rasgos más característicos de un grupo profesional», lo que supondría «delimitar los ámbitos de actuación, las funciones y las competencias profesionales». Este interés por la descripción del perfil profesional y de las competencias docentes en las instituciones europeas se refleja en las numerosas publicaciones y varios proyectos surgidos recientemente, como: *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (Comisión Europea, 2005) que establece principios comunes para las cualificaciones mínimas de los docentes y la identificación de las competencias esenciales; *Teachers' core competences: requirements and development*, realizado dentro del programa de trabajo Educación y Formación 2020 (Caena, 2011); la comunicación de la Comisión Europea titulada *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, que recomienda a los estados miembros establecer un marco de competencias o un perfil profesional para los profesores: «Revise and strengthen the professional profile of all teaching professions (teachers at all levels, school leaders, teacher educators)» (Comisión Europea, 2012); o el informe *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (Comisión Europea, 2013), el cual incide en la importancia de la formación y del desarrollo competencial del profesorado para la calidad de la enseñanza.

Pese a las directrices delineadas en estos documentos, se trata de una tarea difícil de abordar, ya que, según José Tejada (2009a, p. 1) y como hemos explicado anteriormente, existen tantos perfiles profesionales docentes como posibles contextos y escenarios de la actuación docente, por lo que son muchos los contextos (formales, no formales, informales), niveles y situaciones que entran en juego. Ante esta gran variedad, Tejada apuesta por «un repertorio de perfiles profesionales» compatible con los desafíos actuales laborales y formativos y caracterizado por la «transparencia, coherencia, movilidad, polivalencia, flexibilidad, convergencia, correspondencia, homologación [y] reconocimiento» (2009b, p. 471) y defiende la necesidad de concretar familias profesionales (2009b, p. 472). No obstante, aunque nos centráramos en el perfil

Consejo, también estructurado en ocho niveles y centrado en los resultados de aprendizaje, divididos estos en conocimientos, destrezas y competencias). Además cada una de las cualificaciones se relaciona con un referencial de formación, con la organización de las unidades de formación (UFCD, *Unidades de Formação de Curta Duração*) y con el correspondiente *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos* nivel básico o secundario (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, 2002; Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2006, respectivamente).

profesional del profesor de LE o, aún más concretamente, del profesor de español[31] en Portugal en el 3.º ciclo do Ensino Básico y en Ensino Secundário –perfil del profesorado que participa en nuestra investigación–, la gran variedad de experiencias, contextos, situaciones, actividades propias de la labor docente y otras variables de diversa índole (Cano, 2005, p. 20; Pavié, 2011) complicaría la descripción de las competencias que deberían configurar dicho perfil profesional.

A pesar de la complejidad que entraña este proceso y el escepticismo sobre la posibilidad de configurar un perfil profesional para una determinada familia profesional, en los últimos años han proliferado múltiples propuestas de referenciales de competencias docentes que engloban las competencias que se consideran necesarias para ejercer la profesión. A continuación profundizaremos en estos aspectos.

2.1. De los saberes docentes a las competencias docentes

Plantearnos cuáles son las competencias profesionales del docente nos lleva a la difícil pregunta sobre lo que significa ser un «buen» profesor, es decir, qué debe saber, saber hacer y cómo debe actuar y debe ser un profesor competente. Como ya hemos adelantado en la introducción anterior, a lo largo de la historia y según avanzan las investigaciones esta concepción va cambiando y, por ende, también las competencias que se asocian al «buen» profesor. Resulta curioso, como explica Danielson (2011, p. 6), que «los primeros enfoques aplicados a la definición de las competencias docentes se centraron en las características personales de los maestros. Las cualidades deseadas estaban relacionadas con la apariencia y el vestuario, el carácter moral y otros aspectos similares», hasta que a inicios de los años 80, con Madeline Hunter, empezó a cambiar esta visión, puesto que la docencia comenzó a verse como una profesión, basada en un conjunto de conocimientos y no solo en particularidades personales. A partir de entonces ganó protagonismo el saber disciplinario y después otro tipo de saberes, dependiendo de la concepción de profesión adoptada. Cada vez existen más investigaciones respecto a los tipos de conocimientos, habilidades y actitudes con los que deben contar los docentes, si bien es cierto que, como señalan

[31] Cuando nos referimos al profesorado de español y o la asignatura de español en Portugal, optamos por utilizar «español» y no «Español Lengua Extranjera» (ELE), de acuerdo con el uso habitual que se hace de este término en este contexto educativo; en cambio, cuando hablamos del área de ELE en general, empleamos ELE. También distinguimos entre «español» (en minúscula) para designar la lengua y «Español» (en mayúscula) para el área de especialización en los ciclos de estudio en los que se enmarca la investigación.

Beijaard, Verloop y Vermunt, haciendo referencia a Eraut, «researchers still only minimally understand teachers' processes of interpreting and personalizing theory and integrating it into conceptual frameworks that guide their actions in practice» (2000, p.749). Se trata, por tanto, de una cuestión que sigue suscitando un necesario debate en torno al saber, los tipos de saberes y otros recursos que movilizan las competencias.

Damos inicio a este apartado con un fragmento de un artículo, con el llamativo título de «La estafa del enseñar a enseñar», que apareció en el periódico *El País* el 8 de diciembre de 2008, con motivo de la aprobación del Nuevo Máster de Formación del Profesorado en España (ECI/358/2007), una medida política sobre la que se han pronunciado muchos profesionales de la enseñanza. Veamos el punto de vista del catedrático en Derecho de la Universidad Complutense de Madrid Andrés de la Oliva Santos y de otros 14 profesores universitarios y de instituto que apoyaron el texto (2008, «La estafa del enseñar a enseñar»):

> […] es falso que quien no sabe matemáticas pueda enseñar a enseñar matemáticas. Y todavía es más falso que haya un saber que no sea ni física, ni latín, ni geografía, y cuyo contenido sea el enseñar en general para cualquiera de esas disciplinas. Un profesor debe saber captar la atención de los alumnos enseñándoles a amar el conocimiento, y para lograrlo no hay otra garantía que su propio amor por el conocimiento. Las matemáticas, la historia o el derecho procesal son apasionantes y la obligación de un profesor es saber transmitirlo a sus alumnos. Ahora bien, su mejor arma, en realidad su única arma, es saber matemáticas, historia o derecho procesal. ¿Saber historia no significa saber enseñar historia? Cualquier docente experimentado diría que la cosa es exactamente al revés: la mejor prueba de que algo que uno creía saber no lo sabe en realidad es que fracasa al enseñarlo. Si no se sabe cómo enseñar algo es porque no se sabe suficientemente, y la consecuencia es que hay que estudiarlo más y mejor. Estudiar más física, matemáticas o latín, no pedagogía. […]Por otro lado, licenciados que nunca han enseñado no saben enseñar, pero no porque les falte teoría pedagógica (o psicopedagógica), sino porque les falta práctica docente. El acceso a la profesión de profesor, como a la de juez o a la de médico, no debería hacerse sin haber superado un periodo de prácticas seriamente concebido, tutelado, y remunerado.

Esta cita relativamente reciente, proferida por un colectivo de 15 profesionales del mundo de la docencia, demuestra que aún no se ha superado la concepción que

relaciona el enseñar única y exclusivamente con el saber disciplinario, quedando patente la afirmación de Perrenoud de que «[l]a mayoría de los especialistas piensan todavía que un buen dominio de los saberes disciplinares dispensa saberes pedagógicos o didácticos minuciosos o permite reducirlos al mínimo vital» (2001, p. 513). Es obvio que se requiere un sólido conocimiento disciplinar para poder enseñar, pues como admiten Darling-Hammond y McLaughlin (1999, p. 377) está demostrado que «what teachers know has substantial influence on what students learn». Sin embargo, no es suficiente ese rol de, como lo denomina Lessard, «maestro instruido», que detenta un profundo conocimiento de su materia y considera la enseñanza como una mera transmisión de ese saber, así como no lo es el del «profesor artesano», es decir, el maestro que puede enseñar porque ha visto a otros profesionales hacerlo y ha ido construyendo un conjunto de esquemas que activa en función de las distintas situaciones (Luengo, Luzón & Torres, 2008, p. 10). Precisamente esta creencia errónea de que basta con dominar la materia que se enseña y con tener aptitud para la comunicación y el trabajo con los alumnos contribuye, como apunta Nóvoa, a que «os professores nunca viram o seu saber específico debidamente reconhecido» (2008, p. 227), a la pérdida de prestigio de la profesión y a la falsa creencia de que se trata de una profesión nada compleja (2008, p. 228).

La aceptación de la necesidad de que el docente cuente con diferentes tipos de saberes y recursos para ejercer su trabajo de manera competente complica la descripción e identificación de los mismos. Además, como ya hemos comentado, las distintas concepciones de docente añaden aún mayor complejidad (Flores, 2000, p. 147; Pacheco & Flores, 1999, p. 16; Paquay, 1994, p. 29), visto que en función de una determinada concepción, o de varias –pues, como sostiene Paquay (1994, p. 29), estas pueden ser complementarias y representan diferentes facetas de la profesión–, se seleccionan unas competencias y unos saberes como prioritarios, en detrimento de otros. Así, por ejemplo, Paquay determina, a partir de las clasificaciones de Zeichner, Kennedy y de Grootaers y Tilman, seis paradigmas del docente: profesor instruido, técnico, práctico artesano, práctico reflexivo, actor social y persona[32], que implican perspectivas, objetivos y estrategias diferentes que conducen a modos de actuar también diferentes; y, basándose en ellos, determina seis tipos de saberes: el saber, el saber hacer técnico, el saber práctico, el saber de la experiencia, el saber comprometerse, el saber ser y *savoir*

[32] Traducción propia de: maître instruit, technicien, praticien-artisan, praticien réflexif, acteur social, personne (Paquay, 1994, pp. 9-10).

devenir (1994, pp. 10-12). La de Paquay es una de las muchas propuestas sobre los saberes docentes, una cuestión que, como afirma Tardif (2004, p. 167), acapara el protagonismo de la literatura en el ámbito de las Ciencias de la Educación en Norteamérica y en el mundo anglosajón a partir de los años 80 y en Europa a partir de los 90 y todavía hoy sigue captando el interés en el ámbito de la formación de profesores (Flores, 2000, p. 149).

En este punto, no podemos dejar de mencionar a Lee Shulman, quien, basándose en una visión de la enseñanza que enfatiza la comprensión, el razonamiento, la transformación y la reflexión (1987, p. 1), distingue las siguientes categorías de conocimientos básicos (1987, p. 8):

- content knowledge;
- general pedagogical knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter;
- curriculum knowledge, with particular grasp of the materials and programs that serve as "tools of the trade" for teachers;
- pedagogical content knowledge[33], that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teacher, their own special form of professional understanding;
- knowledge of learners and their characteristics;
- knowledge of educational contexts, ranging from the workings of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities and cultures; and
- knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds.

De esta reconocida propuesta se desprende que los saberes docentes van más allá del conocimiento disciplinar. Paquay (1994, pp. 13-14) se muestra convencido de ello y critica la preferencia habitual por el dominio de los conocimientos disciplinares en detrimento de otros conocimientos igualmente importantes. También Perrenoud (2014, p. 15) coincide con este punto de vista y defiende que para enseñar se necesitan otros

[33] Para Shulman, «[i]t represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented for instruction. Pedagogical content knowledge is the category most likely to distinguish the understanding of the content specialist from that of the pedagogue». (1987, p. 7).

conocimientos aparte de los conocimientos que se pretenden transmitir, por lo que, en su opinión, la formación docente debería incluir:

> […] el estudio de los conocimientos acumulados por las ciencias humanísticas y sociales; no solo las didácticas de las disciplinas, sino además la psicología del aprendizaje, el enfoque psicoanalítico y psicosociológico de las relaciones educativas y de grupos, la sociología, la antropología y la historia de la educación.

Perrenoud en su intento por caracterizar al profesor ideal destaca la relación existente entre las finalidades del sistema educativo y las competencias de los docentes y alude a los siete saberes fundamentales de Morin[34] que se deben enseñar en la escuela. Así, describe al profesor como promotor de una ciudadanía acorde con el mundo actual y como agente constructor de competencias. Para la primera dimensión, señala que un profesor debería ser una «persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la Ley, organizador de una vida democrática, conductor cultural e intelectual» (2001, p. 506); mientras que para construir saberes y competencias, convendría que fuera un «organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, gestionador de la heterogeneidad, regulador de los procesos y de los caminos de la formación» (2001, p. 507).

Partidarios de esta postura, Denise Vaillant y Carlos Marcelo (2015) enfatizan que el conocimiento de la materia que se enseña no es suficiente para asegurar la calidad de la enseñanza y consideran imprescindibles otros conocimientos sobre los estudiantes, el cómo se enseña y el contexto en el que se enseña. Así, proponen la siguiente clasificación de los conocimientos docentes: el conocimiento de la materia que enseñan, tanto el conocimiento sustantivo (el cual, «se constituye con la información, las ideas y los tópicos a conocer, es decir, el cuerpo de conocimientos generales de una materia, los conceptos específicos, definiciones, convenciones, y procedimientos») como el conocimiento sintáctico del contenido (el cual, «completa al anterior, y se encarna en el dominio que tiene el docente de los paradigmas de investigación en cada disciplina, del conocimiento en relación con cuestiones como la validez, tendencias,

[34] La Unesco pidió a Edgar Morin que redactase las directrices para orientar la educación del futuro y él lo hizo en su obra de 1999 titulada *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Los siete saberes fundamentales identificados son: las cegueras del conocimiento (el error y la ilusión), los principios de un conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, afrontar las incertidumbres, enseñar la comprensión y la ética del género humano.

perspectivas e investigación en el campo de su especialidad») (2015, p. 52); el conocimiento psicopedagógico (relacionado, entre otros temas, con la enseñanza, sus principios, el aprendizaje y los alumnos o la gestión de clase); el conocimiento didáctico del contenido (es decir, la combinación entre el conocimiento de la materia y el conocimiento pedagógico y didáctico sobre cómo enseñarla); y el conocimiento sobre el contexto y el público meta al que se enseña (2015, pp. 52-53), conocimientos que deberían considerarse como un todo y no como componentes independientes (2015, p. 54).

Tardif, quien se refiere al saber profesional de los docentes, distingue entre saberes disciplinarios, curriculares, profesionales (incluyendo los del ámbito de las ciencias de la educación y de la pedagogía) y experienciales (2004, p. 37). Resulta interesante la aclaración del autor sobre los saberes experienciales: «son prácticos (y no de la práctica: no se superponen a la práctica para conocerla mejor, sino que se integran en ella y forman parte de ella en cuanto práctica docente)», es decir, en palabras del propio Tardif, son «la cultura docente en acción» (2004, p. 37). Esta naturaleza de los saberes experienciales puede llevar a calificarlos como subjetivos; sin embargo, este sociólogo, filósofo e investigador canadiense habla de la «objetivación parcial» de los mismos, ya que al compartirlos con otros profesionales y compañeros o al relacionarlos críticamente con los saberes disciplinarios, curriculares o de formación profesional ganan objetividad (2004, p. 40). Teniendo en cuenta esta naturaleza del saber experiencial, Tardif explica que puede producirse una brecha entre los saberes experienciales y los adquiridos durante la formación, de modo que los profesores nobeles, al enfrentarse a la realidad del aula, sienten que los saberes adquiridos hasta el momento no son suficientes –provocando lo que Tardif denomina como «el choque con la dura realidad» (2004, p. 39), en alusión a Veenman (1984)– o incluso que son innecesarios, por no ser conscientes de la utilidad de los mismos para fundamentar el trabajo práctico (Vaillant & Marcelo, 2015, p. 54). En este sentido, en relación con los saberes, Tardif describe al profesor ideal como «el que conoce su materia, su disciplina y su programa, además de poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación, a la pedagogía y que desarrolla un saber práctico, basado en su experiencia cotidiana con los alumnos» (2004, p. 31). A pesar de los riesgos que acarrea la elaboración de una clasificación o una tipología de saberes docentes, dado que realza todavía más esa diversidad y dificulta la concepción de los mismos como un conjunto (2004, p. 47), Tardif refleja esa pluralidad del saber profesional en una tabla, en la que

señala los distintos saberes necesarios para la práctica docente, las fuentes y lugares de adquisición y los modos de integración en el trabajo docente, posibilitando una reflexión profunda sobre este asunto:

Saberes de los docentes	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
Saberes personales de los docentes.	La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc.	Por la historia de vida y por la socialización primaria.
Saberes procedentes de la formación escolar anterior.	La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios no especializados, etc.	Por la formación y por la socialización preprofesionales.
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia.	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	Por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones de formación del profesorado.
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo.	La utilización de las "herramientas" de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de las "herramientas" de trabajo, su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela.	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

Figura 5. Los saberes de los docentes (Tardif, 2004, p. 48).

Beijaard, Meijer y Verloop (2004, p. 124) también reflexionan sobre los distintos saberes docentes en la formación de la identidad profesional y su aportación nos resulta útil en este punto, pues, al igual que la propuesta de Tardif, destacan los diferentes orígenes de los conocimientos del profesor. A partir de cuatro cuadrantes derivados de la intersección entre el ámbito público-privado y colectivo-individual, los autores sitúan, como se puede ver en la siguiente figura, los diferentes tipos de conocimiento: el cuadrante uno es el público-colectivo y en él se encuentra el conocimiento pedagógico basado en la investigación; el cuadrante dos hace referencia al privado-colectivo e incluye el conocimiento práctico personal (creencias, cultura, etc.), normalmente tácito y no articulado, en un contexto compartido; el tercer cuadrante, relativo al ámbito privado-individual, se relaciona con el conocimiento práctico personal consciente y desarrollado a través de la reflexión; y el cuarto cuadrante, en el ámbito público-individual, se refiere al conocimiento práctico personal, hecho público mediante narraciones o historias (2004, p. 124). Este gráfico nos conduce a la conclusión de la importancia de abordar estos conocimientos y no solo el conocimiento derivado de la investigación y de las teorías, por lo que, como recomiendan Denise Vaillant y Carlos Marcelo (2015, pp. 49-51), ya desde la formación inicial, se deberían crear oportunidades de aprendizaje formal e informal, promoviendo estrategias para

facilitar el aprendizaje en la práctica, como la grabación, el análisis y la reflexión sobre la práctica.

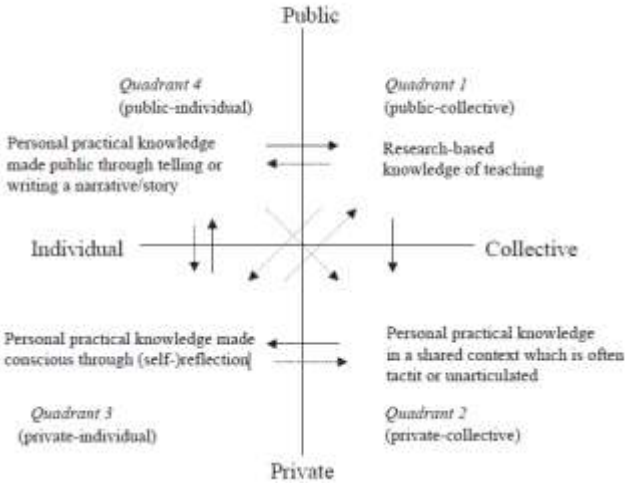


Figura 6. Los conocimientos de los docentes (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, p. 124).

Tardif, en una publicación posterior, en este caso junto con Lessard, definen la docencia como una actividad profesional «complexa e de alto nível, que exige competências em vários campos», entre los que destacan: cultura general y conocimientos disciplinares; psicopedagogía y didáctica; conocimiento sobre los alumnos, su ambiente familiar y sociocultural; conocimiento de las dificultades de aprendizaje, el sistema escolar y sus finalidades; conocimiento de las diversas materias del programa, las nuevas tecnologías, etc. Asimismo, hacen hincapié una serie de habilidades y actitudes necesarias para facilitar el aprendizaje de los alumnos: respeto, habilidades de comunicación, capacidad de empatía, espíritu de apertura a las diferentes culturas y minorías, habilidad para colaborar con todos los agentes escolares, además de autonomía y un «um julgamento profissional respeitoso tanto das necessidades dos alunos quanto das exigências da vida escolar e social» (Tardif & Lessard, 2008, p. 9). Esta clasificación coincide con algunos de los saberes enumerados anteriormente por otros autores y con los componentes de la competencia docente citados por Higueras (2012), Pujolà y González (2008) o Verdía (2012) (véase 1.2. Competencia docente y competencias docentes).

Al encuentro de algunas de las propuestas anteriores como las de Perrenoud (2014), Shulman (1987), Tardif y Lessard (2008) o Vaillant y Marcelo (2015) va la de Richards (1998), centrada en el profesorado de segundas lenguas y lengua extranjera, quien identifica seis ámbitos que, desde su punto de vista, constituyen los saberes docentes básicos del profesorado de idiomas: «general theories of teaching, teaching

skills, communication skills, subjetc matter knowledge, pedagogical reasoning and decisión making, and contextual knowledge» (1998, p. 1).

Atendiendo a las aportaciones anteriores, se constata que «existe un conocimiento profesional docente que posee características propias» (Zabalza & Zabalza, 2012, p. 84) y se trata de un conocimiento complejo que va más allá de la típica dicotomía entre conocimientos teóricos y prácticos, dicotomía que, como considera Esteves (2009, p. 43), «é redutor[a] da complexidade dos conhecimentos postos em jogo na acção profissional». También Tardif alerta del carácter reductor de esa relación, puesto que, como él mismo explica, «[h]oy sabemos que lo que llamamos "teoría", "saber" o "conocimientos" sólo existe mediante un sistema de prácticas y de actores que las producen y asumen» (2004, p. 173), de ahí que este autor prefiera hablar de «una relación entre actores, entre sujetos cuyas prácticas son portadores de saberes» (2004, p. 174). Por su parte, Zabalza y Zabalza (2012, p. 84), siguiendo la fundamentación anterior, conciben el conocimiento profesional como:

> un conocimiento teórico pero no solo teórico. Es práctico pero la simple práctica tampoco es suficiente. Se construye desde la experiencia pero tampoco la experiencia, por sí misma resulta suficiente. El conocimiento profesional se construye desde los tres elementos combinados: conocimientos teóricos, conocimientos prácticos (técnicos) y experiencia. Todo ello amalgamado por la evaluación y reflexión sobre la actividad realizada y sus efectos.

Pacheco y Flores (1999, p. 16), desde una perspectiva similar, lo definen como:

> um saber ou uma multiplicidade de saberes com regras e princípios práticos, expressos nas linhas de acção docente. É, cumulativamente, um conhecimento objectivo, subjectivo e ligado às experiências pessoais, mais concretamente ao "senso comum", às opiniões, ao pragmatismo da acção, enfim, às trajectórias e experiências de vida de um dado grupo social.

De acuerdo con la definición anterior, José Augusto Pacheco y Maria Assunção Flores concluyen que el conocimiento profesional del docente se caracteriza «pela sua natureza complexa, ampla e multifacetada» y por integrar «uma variedade de formas e de categorias» (1999, p. 28). Tardif, a quien ya hemos citado anteriormente, también reflexiona sobre esta naturaleza de los saberes docentes que moviliza el profesor en las distintas tareas que realiza (2004, p. 9) y describe el saber profesional de los docentes como un saber social, diverso, plural, heterogéneo, compuesto, temporal, permeable, personalizado y situado. Veamos a qué se refiere Tardif con esta caracterización.

En primer lugar, el saber docente es un saber social, entendiendo «social» desde varias perspectivas: es compartido por un colectivo; «se produce socialmente» (Tardif, 2004, p. 11) a partir de la negociación de varios agentes, de la «socialización profesional» (2004, p. 12), en una «red de interacciones» (2004, p. 38); depende de los cambios sociales y de la concepción de la enseñanza que provocan la evolución de los «saberes que han de enseñarse» y de la manera de enseñar (2004, p. 12); no obstante, a pesar de su naturaleza social, «al mismo tiempo, es el saber de los actores individuales que lo poseen y lo incorporan a su práctica profesional para adaptarlo a ella y para transformarlo» (2004, p. 13). En segundo lugar, el saber docente es diverso, plural, heterogéneo y compuesto, en el sentido de que deriva de diversas fuentes (la sociedad, las instituciones formativas, la práctica docente, etc.) y está compuesto, como ya hemos mencionado en los párrafos anteriores, por una pluralidad de saberes. En tercer lugar, el saber docente es temporal, visto que, aunque se ve influenciado por situaciones anteriores a la vida laboral y la formación preprofesional (2004, p. 16), se adquiere a lo largo de la vida profesional y la trayectoria profesional, de forma progresiva y con el contacto continuo con la realidad profesional (2004, p. 44), por lo que se trata de un saber evolutivo, dinámico, abierto, poroso y permeable (2004, p. 77). En cuarto lugar, el saber docente está personalizado, es decir, «la personalidad del docente impregna la práctica pedagógica», es decir, «todo educador traspone a su práctica lo que él es como persona» (2004, p. 106); y además la docencia tiene como objeto de trabajo a las personas, de ahí que el saber profesional también precisa de un importante componente ético y emocional. Por último, el saber docente es un saber situado, puesto que solo se construye y se utiliza en una determinada situación, en unas condiciones y un contexto concretos, y es en la acción donde «asume su significado y su utilidad» (2004, p. 195), donde se produce, se adapta y se transforma (2004, p. 14):

> En realidad, en el ámbito de los oficios y profesiones, no creo que pueda hablarse del saber sin relacionarlo con los condicionantes y con el contexto del trabajo: el saber es siempre el saber de alguien quien trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera. (Tardif, 2004, p. 10).

Además, como admite Tardif y como hemos justificado en las páginas anteriores, «ningún saber es, por sí mismo, formador», por eso, también es imprescindible saber enseñar (2004, p. 34), saber transformar el conocimiento que posee el docente en objeto de aprendizaje para los alumnos (Shulman, 1987) y, en este sentido, adquieren importancia el saber movilizado (Cano, 2008; Jonnaert, 2001;

Perrenoud, 2014), la transposición didáctica (Perrenoud, 2004a) y el conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 1987). Y este proceso de transformación de los contenidos, como reconoce Jonnaert, no se puede comprender a partir de una lista de saberes: «[l]es classiques typologies des savoirs ne sont donc pas suffisantes pour comprendre le "savoir" mobilisé pour rendre une compétence effective» (2001, p. 22). Además, como advierte Perrenoud (2001), no se trata de una transferencia automática, sino de un proceso complejo, ya que normalmente los docentes adquieren la mayoría de los saberes disciplinarios al margen de la formación profesional, sin tener en cuenta la transposición didáctica de los mismos, por lo que es importante, como recomienda este autor, que «las competencias profesionales se sitúen más allá del dominio académico de los saberes que hay que enseñar y tengan en cuenta su transposición didáctica en clase» (2004a, p. 189). Nóvoa prefiere hablar de *transformação deliberativa*, argumentando que el trabajo del docente no consiste en una simple transposición, sino que «supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais» (2011, p. 53). Shulman (1987, pp. 15-16), décadas antes, ya destaca la importancia de la comprensión y de la reflexión en este proceso de transformación. En esta misma línea, Perrenoud (2001), en su intento por describir al profesor ideal, reserva una mención especial a la práctica reflexiva para innovar, negociar, regular la práctica docente y construir nuevos saberes. Lessard, en una entrevista realizada por Luengo, Luzón y Torres (2008, pp. 10-11), también hace hincapié en la reflexión, la toma de conciencia y de racionalización de la acción. En efecto, para este investigador, un profesional competente:

> […] evidentemente conoce su disciplina, está sensibilizado con su cultura, con el dominio artístico, pero va más allá en el sentido de que es capaz de reflexionar sobre su práctica. Una reflexividad basada en las teorías del aprendizaje, en las corrientes pedagógicas explícitas, en las perspectivas del currículum, con un discurso filosófico que va más allá de las evidencias, de lo basado en aspectos cotidianos y en el sentido común, en definitiva, todo lo que constituye el denominado "saber tácito", o saber que no está explicitado. Para mí, es esto lo que implica ser un docente competente. (Luengo, Luzón & Torres, 2008, pp. 10-11).

En definitiva, los saberes docentes (y no nos referimos únicamente a los saberes disciplinares, sino al saber, saber hacer, saber ser y saber aprender) son diversos, plurales y heterogéneos y susceptibles de ser movilizados, transformados y construidos

a partir de la práctica. No obstante, como hemos justificado en numerosas ocasiones, las competencias no se ciñen únicamente a los conocimientos –aun cuando estos son imprescindibles y clave para las mismas–, si bien, la identificación de competencias, como sostienen Tardif y Lessard, está estrechamente relacionada con la identificación de los saberes (2008, p. 9). En efecto, las interesantes aportaciones mencionadas anteriormente sirven para trazar el camino hacia la selección de competencias, un proceso complejo, pues a la dificultad de elaborar un inventario de competencias y considerar los conocimientos y recursos que han de ser movilizados para cada una de ellas, se suma la búsqueda de equilibrio entre la generalidad de las competencias y su especificidad, así como, añade Perrenoud (2004b, p. 9), la escasa neutralidad y la complejidad del análisis del funcionamiento de las competencias.

En primer lugar, para su selección, convendría, como recomienda Perrenoud (2001), tener en cuenta las finalidades del sistema educativo o, como sugieren Guzmán, Marín y Castro (2010, p. 43), «las características de la práctica docente en la cual queremos que se desarrollen esas competencias». Avalos, por su parte, propone partir de una definición clara de las funciones que debe realizar un docente, describiendo su trabajo y lo que necesitan para hacerlo (2009, p. 67). Una vez identificadas, según Perrenoud (2001), se debería relacionar cada competencia con un determinado número de problemas y tareas y reconocer los recursos cognitivos (conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, competencias más específicas) que moviliza una determinada competencia (2004b, p. 9), es decir, explicitar saberes, capacidades, esquemas de pensamiento y las cuestiones éticas que sean necesarias. Si bien, como ya hemos adelantado, ese análisis resulta muy complejo, dado que «la enseñanza ocurre en contextos muy diferentes, se centra en edades y capacidades variadas, y que además se realiza en medio de procesos globales de interconexión, con presiones y demandas que pueden sobrepasar la capacidad de los profesores» (Avalos, 2009, p. 67). En este sentido, sería conveniente partir de un enfoque holístico de la competencia (Cano, 2005; Pavié, 2012a; Pérez, 2008) que integra estos aspectos con otros más relacionados con la persona, con su propia percepción de la actuación docente y su particular (re)construcción del conocimiento, las cuales interfieren en el desempeño docente (Korthagen, 2004, p. 97).

2.2. Tipología de competencias docentes

Tal como acabamos de comentar en el párrafo anterior, a la complejidad de la identificación y descripción de las competencias, se suma la dificultad de buscar el equilibrio necesario entre la generalidad y la especificidad de las mismas (Zabalza, 2012, p. 10; Gouveia, 2007, p. 56). En efecto, existen numerosas propuestas de clasificaciones de competencias y, si atendemos a la diferente tipología de competencias, ya en un primer escalón de la clasificación, nos encontramos con competencias clave, transversales y específicas (Mateo & Martínez, 2008, pp. 269-276) o competencias básicas, genéricas y específicas (Del Pozo, 2013, p. 16; González & Álvarez, 2012, p. 6); entre otras denominaciones y propuestas. Pavié, citando un trabajo de 2004 de Sánchez et al., afirma que se pueden distinguir más de cuarenta calificativos de competencias (2012b, p. 154). No obstante, este autor señala que en el ámbito educativo, y concretamente en lo que concierne a la competencia docente, «la clasificación más extendida y que parece más útil para su utilización en la práctica es la que distingue entre competencias genéricas y competencias específicas, que se han relacionado con la formación inicial y la formación continua» (2012b, p. 155). También Cano (2005), Esteves (2009), Martín (2009), Tejada (1999) y Tejada y Navío (2005) aluden a esa tipología, haciendo uso de esta misma terminología. Sin embargo, esta división puede «pervertir» la concepción de competencia que hemos venido defendiendo en este trabajo, ya que en realidad lo que son genéricas o específicas son las habilidades que conforman la competencia, puesto que esta, como ya hemos matizado en reiteradas ocasiones, solo se demuestra en la acción, en una situación y contextos determinados (Cano, 2005, p. 22; Pavié, 2011, p. 72). A pesar del acierto de esta apreciación, Cano reconoce que dicha clasificación, de competencias genéricas y específicas, está muy generalizada y extendida y, de hecho, ella misma la utiliza. También nosotros hablaremos en nuestro trabajo de tipologías de competencias y no de tipos de capacidades o habilidades, sin por ello desvirtuar el concepto de competencia del que partimos.

Las competencias genéricas se pueden definir como las «de amplio espectro», «transversales y susceptibles de aplicarse en situaciones variadas» (Tejada & Navío, 2005, p. 5), es decir, permiten un mayor grado de transferibilidad de unas profesiones a otras (Tejada, 1999, p. 12). Así, Tejada explica que se ha intentado identificar macrocompetencias o competencias universales, comunes a un conjunto de profesiones,

sobre las que debería incidir la formación de base, en detrimento de inventarios más específicos y propios de una determinad profesión (1999, p. 12, 13). Esteves añade que varios estudios realizados en Europa en el ámbito de la formación profesional (no exclusivamente docente) a partir de los años 80 concluyen que las competencias genéricas resultan más importantes para el desempeño profesional que las competencias más específicas y, por tanto, mucho más numerosas, en las que la investigación se estaba centrando hasta entonces, por lo que a partir de ese momento se comienza a detallar las competencias genéricas y crear listas mucho más reducidas para describir el perfil de los profesionales más competentes (Esteves, 2009, p. 41).

En este sentido, entre la generalización y la especificación de competencias, Pérez, refiriéndose al ámbito profesional, se decanta por el desarrollo de competencias genéricas que permitan al sujeto generalizar, utilizar y adaptar los conocimientos y habilidades adquiridos en distintas situaciones, pues en su opinión, es imposible definir de forma exhaustiva las competencias específicas de cada desempeño profesional y las necesarias para hacer frente a los contextos sociales y culturales tan cambiantes en los que nos movemos (2008, p. 81). Siguiendo esta misma línea, Martínez también advierte de ese carácter cambiante y provisional de las competencias y recomienda invertir más en la preparación de los individuos para poder participar en los cambios a los que se enfrentan de manera activa y saber reorientar su profesión según corresponda (2008, p. 109). De este modo, como afirma De Ketele, por las razones citadas anteriormente y debido a la presión ejercida por los requerimientos de determinados oficios y por los organismos internacionales, las competencias genéricas se introducen en la enseñanza general (2008, p. 10).

Las competencias generales, en el ámbito educativo, se denominan también competencias básicas, transversales o clave. Cano se refiere a las competencias básicas o transversales, a las que califica como claves para el desarrollo de los individuos, frente a las específicas que resultan de las exigencias de un contexto concreto (2005, pp. 21-22). Zabala y Arnau hablan de competencias generales y explican que su objetivo debería consistir en el pleno desarrollo de la personalidad en los ámbitos social, interpersonal, personal y profesional del individuo (2007, pp. 65, 87). En proyectos de organizaciones internacionales como la OCDE y otras instituciones como la Comisión Europea que contribuyeron a la expansión del concepto de competencia (véase 1.1.1. El concepto de competencia en los documentos de los organismos internacionales) se opta por el término de «competencias clave». Por ejemplo, en el proyecto *DeSeCo* (OCDE,

2005a); en el informe *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010*, donde se hace referencia a las competencias clave como las capacidades necesarias para la sociedad del conocimiento en el campo de las ciencias, las lenguas extranjeras, las TIC y la tecnología, además de la capacidad de aprender a aprender, las competencias sociales, el espíritu empresarial y la cultura general –competencias que todo ciudadano debe adquirir, mantenerlas a lo largo de la vida y tener derecho a una validación oficial de las mismas con la finalidad de acceder a la formación continua y al empleo– (Comisión Europea, 2002, p. 16); o en el *Marco de referencia europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, que establece ocho competencias clave (Comisión Europea, 2007, p. 3). En cambio, en el proyecto *Tuning*, lanzado en 2000, se hace referencia a las competencias genéricas o transversales –frente a las específicas– y se recalca la importancia de las primeras en la sociedad cambiante en la que vivimos (González & Wagenaar, 2008, pp. 18, 28). No obstante, para otros autores, como Del Pozo (2013), González y Álvarez (2012) o Mateo y Martínez (2008), entre competencias clave y transversales o genéricas existen matices que las diferencian, siendo las clave «aquellas que precisamos para desarrollar las otras clases de competencias» (Mateo & Martínez, 2008, p. 269) y las transversales o genéricas las que son comunes a varias situaciones y disciplinas (Mateo & Martínez, 2008, p. 274).

Sin embargo, Perrenoud (2012) y Rey (2000) se muestran escépticos en cuanto a las competencias transversales. Rey (2000) advierte de que en ocasiones algunas competencias transversales se confunden con conocimientos transversales, con conocimientos metodológicos o que solo lo son aparentemente, pues depende del encuadre de intenciones que realice el sujeto, de la lectura que hace de la situación y de si consigue identificar los recursos disponibles que debe movilizar en esta nueva situación. En esta misma línea, Perrenoud (2012, pp. 81-83) expresa su acuerdo con este escepticismo y duda de que las competencias, por repetirse habitualmente en diferentes situaciones, profesiones o programas, puedan denominarse «transversales»; y además lo ejemplifica con algunas competencias supuestamente transversales, como el «saber comunicar» o «saber analizar», argumentando lo difícil que es imaginar la existencia de una competencia universal de comunicación o análisis que no dependa del contexto, del contenido, del ámbito y de otras variables, debido al amplio abanico de posibles modalidades de comunicación o análisis que a su vez implican la movilización de recursos diferentes.

No obstante, es indudable que conocer y trabajar las competencias específicas, si la selección de las mismas es adecuada y no es demasiado extensa, resulta de gran interés y utilidad para la formación (sobre todo, para la formación más específica y especializada). Las competencias específicas, a diferencia de las genéricas, clave, básicas o transversales, son aquellas que derivan de las exigencias de un contexto o trabajo concreto (Cano, 2005, pp. 21-22; Pavié, 2012b, p. 158). Desde el ámbito académico, se pueden definir como aquellas «competencias propias o vinculadas a una titulación y que proporcionan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo» (Pavié, 2012b, pp. 158-159). De acuerdo con estos dos autores, estas podrían subdividirse en tres ámbitos principales: las del ámbito de conocimientos (relativos a los conocimientos y teorías propias de una profesión o titulación), el ámbito profesional (las habilidades de comunicación e indagación y el *know how*) y el ámbito académico (con sus respectivos ámbitos de *know how*, de comunicación y de investigación).

En relación con el ámbito profesional citado anteriormente, conviene mencionar en este punto la competencia profesional (Cano, 2008; Pavié, 2012a; Tejada & Navío, 2005) y concretamente la competencia profesional docente (Higueras, 2012; Instituto Cervantes, 2012; Guzmán, Marín & Castro, 2010), a la cual hemos aludido en reiteradas ocasiones (además ya hemos establecido que en este trabajo por competencia docente nos referimos siempre a la competencia profesional docente). Pavié la califica como una tipología especial y considera las competencias profesionales como «capacidades asociadas a la realización eficaz de tareas determinadas, de tipo profesional» (2012b, p. 160). Tejada y Navío destacan su capacidad para «hacer frente a contextos profesionales cambiantes y en los que aspectos como la polivalencia y la flexibilidad son necesarios» (2005, p. 5). Bunk, en la década de los 90, profundiza en la competencia profesional y comenta que es un profesional competente «quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo» (1994, p. 9), una descripción atribuible a cualquier profesión, también a la docencia. Además, presenta la siguiente clasificación de las competencias profesionales: competencia técnica, metodológica, social y participativa, las cuales integradas conformarían la competencia de acción (Bunk, 1994, pp. 10-11). Tejada, quien también cita esta propuesta de Bunk, relaciona esta tipología con las competencias genéricas y específicas y llega a la conclusión de

que la competencia social y la participativa corresponderían con las competencias genéricas, debido a su mayor transversalidad; mientras que la competencia técnica se asocia a las específicas; y la competencia metodológica, estaría entre las genéricas y las específicas, en función de los contextos y los problemas concretos que movilicen dicha competencia (1999, p. 13).

Teniendo en cuenta esta pluridimensionalidad de la competencia profesional, Rafael Bisquerra y Núria Pérez (2007, pp. 63-64), tras un análisis de múltiples propuestas, concluyen que la competencia profesional se puede desglosar en competencias de desarrollo técnico-profesional y competencias de desarrollo socio-personal. Las primeras se relacionan con los conocimientos y los procedimientos, es decir, con el «saber» y el «saber hacer» y las segundas con los aspectos personales e interpersonales, pudiendo asociarse, respectivamente, con el «saber ser» y el «saber estar». Esta tipología también se refleja en propuestas más actuales de competencias profesionales docentes, como las de José Luis Bernal y Joan Teixidó (2012, p. 43) o la de Gemma Tribó (2008, p. 208), seleccionadas por centrarse en las competencias del profesorado de secundaria, en las que queda patente la importancia que adquieren la competencia social y personal, en coherencia con los múltiples elementos de la competencia profesional que mencionamos en el capítulo anterior. En efecto, en los últimos años cobran gran relevancia las competencias emocionales, que Bisquerra y Pérez definen como «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales» (2007, p. 69) y los rasgos de la personalidad del docente (Korthagen, 2010, p. 92; Madrid, 2004a; Martín, 2009, p. 178), pues como afirma Madrid «[s]u [del profesorado] forma de ser y de actuar ejerce una acción específica sobre el alumnado, y genera unas reacciones y comportamientos que condicionan la calidad de los procesos de E/ALE [enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera] y los resultados finales del aprendizaje» (2004a, p. 7).

Centrándonos ya en las competencias profesionales docentes, como ya hemos adelantado, la tipología más extendida es la que distingue entre genéricas y específicas (Cano, 2005; Esteves, 2009; Martín, 2009; Pavié, 2011, 2012b; Tejada, 1999; Tejada & Navío, 2005). Así, como explica Cano, las genéricas se refieren a aquellas competencias comunes con otros profesionales –para las cuales adopta la clasificación de Rodríguez et al.: las competencias interpersonales, las cognitivas y las instrumentales, además de la competencia en la expresión oral y escrita (Cano, 2005, p. 31)– y las específicas son

competencias exclusivamente docentes –que, según la propuesta de la autora, resultado de la consulta de numerosos listados de competencias, serían: capacidad de planificación y organización del propio trabajo, de comunicación, de trabajar en equipo, de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y resolver los conflictos, de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y dos habilidades, el autoconcepto positivo y ajustado y la autoevaluación constante de nuestras acciones (2005, p. 40). A esta categorización de competencias profesionales genéricas y específicas, Del Pozo (2013, p. 16), desde el ámbito profesional, como ya hemos apuntado, añade las competencias básicas, una tipología a la que ya hemos aludido en este apartado y a la que recurrían varios autores como sinónimo de competencias genéricas. Del Pozo (2013, p. 16) asegura que todas estas competencias son necesarias, argumentando que:

> Los tres grandes grupos de competencias forman un trinomio indivisible de modo que para el desarrollo eficaz de una actividad profesional deben movilizarse de forma integrada competencias de cada uno de los tres grupos. Un árbol necesita de sus raíces, de su tronco y de sus ramas para sobrevivir. De igual modo, un profesional competente necesita disponer de un amplio repertorio de los tres tipos de competencias. Las competencias básicas son las raíces que alimentan y sustentan todo el conjunto. Las competencias transversales son el tronco y, finalmente, las ramas son las competencias específicas, aquellas que marcan las diferencias entre los distintos campos profesionales.

González y Álvarez (2012, p. 6), refiriéndose a los currículos por competencias profesionales integradas, también son partidarias de distinguir entre competencias básicas, genéricas y específicas. Estas autoras entienden por competencias básicas aquellas «capacidades intelectuales en el plano cognitivo, técnico y metodológico, que resultan imprescindibles para el aprendizaje de una profesión, muchas de las cuales se van adquiriendo en los niveles anteriores al universitario»; mientras que las competencias genéricas constituyen «la base común de la profesión, están relacionadas con situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas»; por oposición a las específicas, las cuales constituyen «la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a momentos y condiciones específicas de ejecución», estableciendo de este modo tres niveles en la formación.

Esta distinción entre competencias genéricas y específicas facilita, según Tejada y Navío, su tratamiento en el ámbito de la formación y simplifica la comprensión y la

organización del gran número de competencias que se requieren de un profesional, de manera que la formación inicial debería centrarse más en el desarrollo de las competencias genéricas; mientras que la formación ocupacional o continua tendría que, por un lado, desarrollar las competencias específicas y, por otro, profundizar en el desarrollo de las genéricas (2005, pp. 5, 10). No obstante, esta división no es tan clara y no resulta nada simple acotar qué se entiende por genéricas y por específicas. Así, por ejemplo, dentro de las competencias genéricas se pueden establecer diferentes niveles de generalidad: por un lado, para algunos autores las competencias generales son las competencias básicas o universales que todo ciudadano debería desarrollar (Cano, 2005; Comisión Europea, 2007; Pérez 2008), mientras que para otros son aquellas que se adquieren durante la formación de base (Tejada, 1999) o las relacionadas con los aspectos comunes de una determinada profesión (González & Álvarez, 2012), refiriéndose en unos casos a la formación general que reciben todos los sujetos y en otros a la formación general sobre un área del conocimiento.

Por esta razón nos parece que las propuestas de Del Pozo (2013) y de González y Álvarez (2012), antes citadas, las cuales distinguen entre competencias básicas, genéricas y específicas, quizás podrían ayudar a definir mejor esos límites, sobre todo, entre los diferentes niveles de las competencias genéricas, tanto para las competencias escolares en general como para las competencias profesionales docentes. Incluso optando por esta clasificación, en el ámbito de las competencias docentes, se mantiene ese dilema, pues podemos preguntarnos si las competencias genéricas se refieren a aquellas compartidas por los profesionales de la educación y profesionales de otros oficios (exigidas a cualquier profesional en la sociedad actual), a aquellas que comparten todos los profesionales que forman parte de la familia profesional de la educación; o solo aquellas pertenecientes a los profesionales de una determinada etapa educativa (los maestros, los profesores de secundaria, los profesores universitarios, etc.) o de una disciplina determinada. Al pretender clasificar una realidad tan compleja como es la competencia docente, siempre correremos este riesgo y nos enfrentaremos a la polivalencia o la polifuncionalidad de las competencias genéricas frente a la especialización de las específicas (Tejada, 1999, p. 12; Tejada & Navío, 2005, p. 5) a la hora de describir el perfil profesional del docente de lenguas extranjeras y de decidir, teniendo en cuenta nuestro ámbito, las competencias docentes que deberían desarrollarse durante la formación inicial del profesorado.

2.3. Los referenciales de competencias

La complejidad descrita anteriormente no ha impedido que en los últimos años, con la «expansión» del discurso sobre la competencia, se hayan incrementado las propuestas de referenciales de competencias, también denominados sistemas de referencia de competencias (Perrenoud, 2014), normas de competencia (Gonczi, 1997), referentes/referenciales de competencias o estándares de competencias (Verdía, 2016) –como explica Verdía, a pesar de que estos conceptos tienen matices diferentes suelen utilizarse como equivalentes para referirnos a este tipo de documentos (2016, p. 37)–. En el marco de la formación inicial y continua, Léopold Paquay los define como: «[d]ans le cadre de formations initiales et continuées, un référentiel de compétences professionnelles est l'ensemble structuré des compétences nécessaires pour exercer un métier» (1994, p. 7). En una publicación más reciente, Verdía (en prensa, citado en Verdía, 2016, p. 51) propone la siguiente definición, que ya adelantamos en la introducción, para los referenciales de competencias:

> Es una herramienta social y situada que describe las competencias de los profesionales en un momento determinado y que construye un marco de referencia al servicio de la formación inicial y para la orientación de los profesores en activo en su desarrollo profesional. Es un instrumento para la profesionalización de los expertos en aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras.

A continuación, reflexionamos sobre la pertinencia de describir las competencias docentes, las características, la utilización, las ventajas e inconvenientes, los posibles destinatarios y las implicaciones de seleccionar unas determinadas competencias para los profesionales, el contexto educativo y la enseñanza en general, a fin de establecer una base teórica en la que encuadrar y comprender mejor los distintos referenciales a los que se hace mención en este trabajo.

Para situar la aparición de los referenciales de competencia, al igual que ocurre con el propio concepto de competencia debemos trasladarnos al mundo de la empresa. La búsqueda de competitividad y de rentabilidad llevaron a las empresas a diseñar su propia formación para que sus trabajadores fuesen lo más competentes posible y el paso previo para conseguir este objetivo fue identificar, a partir de un análisis minucioso de las tareas más habituales de un determinado puesto, aquellas competencias requeridas para realizarlas competentemente. Así es como describe De Ketele (2008, p. 6) el

surgimiento de los referenciales de competencias, situando su origen, una vez más, en el mundo socio-económico y más tarde, como se explica en el apartado 1.1. La competencia: un breve recorrido desde su origen a la actualidad, se extienden al ámbito de la enseñanza. También Mertens (1997, p. 30), refiriéndose al mundo laboral, alude al método del análisis ocupacional e indica que para la identificación de las competencias se parte de un listado de tareas propias de una ocupación y, posteriormente, de los objetivos establecidos por la empresa a fin de llegar a las funciones, las cuales se desglosan a su vez en conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para llevarlas a cabo y satisfacer así las necesidades laborales. En la misma línea, Lévy-Leboyer, también desde la gestión empresarial, es partidaria del análisis del puesto de trabajo para identificar las competencias, las aptitudes y los rasgos de personalidad requeridos para el desempeño de una determinada función, pero advierte de tres aspectos que se deben tener en cuenta: primero, la necesaria flexibilidad a la hora de interpretar las funciones de un puesto de trabajo, ya que estas van variando con el paso del tiempo; segundo, la adaptabilidad y la iniciativa individual, dado que las funciones de un puesto pueden ser desempeñadas de formas distintas por los distintos trabajadores; y, por último, la situación y el contexto, pues la denominación de un puesto determinado puede hacer referencia a competencias diferentes, incluso dentro de la misma institución (2003, p. 67). Desde esta misma perspectiva, Gonczi concibe las normas de competencia, entendiendo la competencia desde un enfoque integral que combina atributos, tareas y contextos, como el resultado del esfuerzo de un grupo para «establecer los atributos necesarios que permitan llevar a cabo las tareas más importantes de una ocupación», considerando «la ética y los valores como elementos de un desempeño competente, la necesidad de una práctica reflexiva, la importancia del contexto cultural y el hecho de que podría haber más de una forma de trabajar competentemente» (1997, p. 163).

En lo que se refiere a los inventarios de competencias docentes, Paquay (1994, p. 15) señala que el método clásico para conocer qué debe poder hacer un docente consiste en el análisis de un puesto de trabajo, una práctica utilizada a partir de los años 70 para desarrollar numerosos programas de formación profesional, sobre todo en Estados Unidos. Dos décadas más tarde, en los noventa, ya se habían expandido los sistemas de especificación y de control de competencias docentes en Inglaterra, Australia, Estados Unidos, Canadá, Escocia, Irlanda y Nueva Zelanda, como una posible respuesta a las demandas de competencia y prestación de cuentas de los sistemas educativos. En el resto de Europa, años más tarde, desde el ámbito académico

y desde una perspectiva que pretende alejarse del conductismo, se debate la conveniencia de explicitar las competencias necesarias para ejercer la docencia de forma eficaz (Martínez, 2008, p. 106). Desde el contexto político, europeo y nacional, también se promueve cada vez más la especificación de los estándares y de sistemas que garantan la calidad del trabajo docente, incitando a la utilización de instrumentos de evaluación que se basen en la descripción de lo que hace un «buen» docente (2008, p. 106).

En este sentido, se continúa utilizando el denominado método del «puesto de trabajo», el cual, como advierte Paquay (1994, p. 17), resulta útil para definir las funciones que un profesor debe cumplir y las tareas que debe ejecutar, a pesar de sus limitaciones, del riesgo de confundir competencias con tareas, de las interminables listas que pueden surgir y el consecuente peligro de perder la perspectiva de cómo actúan realmente los profesionales de la enseñanza. En esta misma línea, Feldman y Iaies aclaran que: «[u]n referencial de competencias o el establecimiento de estándares no es un ejercicio teórico, sino que requiere una base informativa sobre "buenas prácticas" o aquello que caracteriza un "buen trabajo"» (2010, p. 13); sin embargo, reconocen que, en el caso de la docencia, esa información no puede basarse solo en el análisis de la actividad, las funciones, las situaciones típicas o los problemas que suelen surgir, sino que en la selección de competencias influyen notablemente los enfoques pedagógicos y las políticas educativas en vigor en un determinado momento (2010, p. 16). En efecto, como sostiene Perrenoud, no «existe un modo neutro de hacer este trabajo, puesto que la misma identificación de las competencias supone opciones teóricas e ideológicas, por lo tanto, una cierta arbitrariedad en la representación de la profesión y de sus facetas» (2004b, p. 9); e incluso, asegura que «cada elemento de un referencial de competencias puede, del mismo modo, remitir bien a prácticas más selectivas y conservadoras o bien a prácticas democratizadoras e innovadoras» (2004b, p. 9). También Gimeno enfatiza que la clasificación y la selección de competencias siempre proyecta un determinado modelo de educación (2008, p. 41).

La perspectiva desde la que se concibe el referencial de competencias también depende de los agentes que lo construyen. Danielson afirma además que, dependiendo de los agentes que los formulen, se perciben diferencias en cuanto a la generalidad o la especificidad de las competencias, dado que normalmente los estándares establecidos por instituciones estatales de educación son genéricos, mientras que los desarrollados por los propios docentes, como es lógico, suelen ser específicos para un determinado

contexto, asignatura y nivel (2011, p. 11). Rueda (2009, p. 8) aboga por que el punto de partida para la identificación de las competencias sea la «discusión colegiada» en el seno de cada institución: «[u]no de los primeros ejercicios en la selección de las competencias docentes podrá ser la discusión colegiada en cada uno de los contextos institucionales donde se adopte el enfoque por competencias». También Perrenoud (2004b, p. 148) destaca lo enriquecedor que resulta que sean los propios profesionales los que construyan su proyecto de referencial y puntualiza, haciendo referencia a Gather Thurler, que en el debate entre profesionales es como cobra sentido la «profesionalización interactiva» (2004b, p. 148). Verdía subraya la importancia de que los de que «los profesionales verbalicen sus representaciones mentales y las confronten, lo que lleva a formular visiones compartidas» para la elaboración de referenciales de competencias docentes (2016, p. 49), yendo más allá del clásico método de la descripción de las distintas tareas del docente.

Por lo expuesto anteriormente, se concluye que la involucración de los docentes es fundamental en el proceso de descripción de competencias y de construcción de los referenciales de competencias (Danielson, 2011; Gonczi, 1997; Perrenoud, 2004a, 2004b; Rueda, 2009), ya que los docentes pueden no sentirse identificados con ellos o su intento por seguirlos a rajatabla puede llevarlos a actuar como meros técnicos, sin cuestionar las competencias identificadas en el referencial, las características de cada situación y sin una implicación crítica (Perrenoud, 2004a, p. 189). Por eso, lo ideal sería que fueran los propios docentes quienes elaborasen su propio referencial o participasen en su negociación (Cano, 2011, p. 138; Guzmán & Marín, 2011, p. 158; Perrenoud, 2004b, p. 154), pues como afirma Perrenoud: «[t]odo texto elaborado, en un marco institucional, sobre todo si se negocia entre numerosos actores, es testimonio de un compromiso entre lógicas diferentes, a veces intereses opuestos. El texto pierde en coherencia lo que gana en representatividad» (2004b, p. 148).

Se trata, por tanto, de un proceso complejo pero lo importante es, como recomienda Perrenoud, que «exista un sistema de referencias que suscite un amplio consenso y que se convierta en una herramienta de trabajo para todos» (2004a, p. 189). Sin embargo, la dificultad y escasa neutralidad en la selección de competencias, la complejidad del concepto de competencia y la complejidad y subjetividad del análisis del *funcionamiento* de las competencias complican notablemente su elaboración (2004b, p. 9). En una publicación más reciente, Perrenoud incluso llega a plantearse si es posible «describir metódicamente una práctica tan multiforme» como es la del oficio del

maestro (2014, p. 20). En el caso de hacerlo, aboga por el análisis y la observación detallada de lo que ocurre, de una realidad concreta, del análisis de las tareas y las situaciones, partiendo del principio de «[d]ime lo que haces o permíteme observar cómo desempeñas el trabajo y te diré cuáles son tus competencias», sin olvidar las representaciones relacionadas con la «construcción y la ejecución de las competencias» (2014, p. 9). No obstante, antes de la elaboración del inventario para un determinado contexto aconseja realizar «una conceptualización de la práctica y de sus fundamentos» (2014, p. 10) que sirva de base para la fundamentación, comprensión e interpretación del inventario de competencias.

Tras este análisis acerca de las particularidades de los referenciales de competencias, cabe reflexionar sobre las ventajas que ofrecen estos instrumentos y los inconvenientes o las limitaciones que derivan de su uso, con el objeto de sacar conclusiones respecto a su papel en la formación inicial de profesores.

2.3.1. Usos de los referenciales de competencias

A pesar de la complejidad inherente a los sistemas de competencias docentes, hoy en día, de acuerdo con Charlotte Danielson (2011), consultora del National Board for Porfessional Teaching Standards y del Educational Testing Service de los Estados Unidos, ya no se discute sobre la importancia de contar con referenciales de competencias docentes, los cuales pueden aportar una serie de beneficios externos e internos, haciendo que el profesorado sea el mayor beneficiario de estas herramientas (2011, p. 8). En efecto, como se expone a continuación, las finalidades con las que se pueden utilizar los sistemas de competencias son múltiples.

Mertens (1997, p. 34), refiriéndose al sistema de competencia laboral en general (no exclusivamente docente), explica que este sistema se compone de otros subsistemas: la normalización, la formación, la evaluación, la certificación y el reconocimiento de competencia laboral, esbozando de esta manera algunos de los fines para los cuales los referenciales de competencias pueden resultar útiles. Aunque Mertens no alude específicamente a las normas de competencias docentes, se constata, tras la consulta de las aportaciones de otros investigadores en competencias docentes, que sus puntos de vista no distan demasiado. A modo de ejemplo, Tejada (2005, p. 10), pensando en un sistema nacional de competencias (sin duda, un referencial a gran escala), apunta, en la misma línea que Mertens, que un sistema de competencias puede servir de referente

para el diseño, el desarrollo y la evaluación de la formación, para la regulación y gestión del mercado, para el reconocimiento y la certificación de competencias. También Danielson (2011) manifiesta la multiplicidad de propósitos para los cuales son útiles los estándares de práctica docente: para un mayor reconocimiento de la profesión, para la formación docente, para las tutorías de los orientadores y tutores con los profesores en formación, para el desarrollo profesional y para la evaluación docente; y, para sacarles aún más partido, recomienda utilizarlos con todos estos propósitos de forma simultánea. Asimismo, algunas de estas finalidades coinciden con las propuestas por Verdía para los referenciales de competencias basados en la descripción de la actuación del profesor competente (y no en una mera lista de recursos), en este caso, del profesorado de lengua extranjera, en general, y de ELE, en concreto, quien además de utilidades como la evaluación y autoevaluación de los profesores, la investigación y la indagación, el desarrollo profesional, la certificación de las competencias o la selección de personal, indica finalidades como: describir la profesión y promover la cohesión entre profesionales, su movilidad e intercambio, la calidad en la formación, la profesionalización del profesorado y la dignificación de la profesión (2016, p. 49).

Veamos a continuación la opinión de otros autores que tratan más pormenorizadamente de algunas de estas utilidades de los referenciales.

a) **Reconocimiento de la profesión docente**

Mucho se ha discutido acerca de cómo calificar la docencia, si como don, como profesión o como semiprofesión, como la consideró Sarfatti Larson en el terreno de la sociología de las profesiones (1990, citado en Feldman & Iaies, 2010, p. 23). La existencia de una base consolidada de investigaciones, de un conocimiento especializado y de referenciales de competencias bien fundamentados otorga a la docencia el estatus de profesión, merecedora del mismo respeto del que gozan otras profesiones y sus profesionales (Danielson, 2011, pp. 8, 15; Imbernón, 2010, p. 7). De hecho, Perrenoud sostiene que una de las funciones –a su modo de ver, subestimada– de los referenciales de competencia es «ayudar a formular y a estabilizar una visión clara del oficio y de las competencias» (2004b: 154), por lo que se trata de instrumentos no solo para los expertos, sino también para los profesionales, que contribuyen a construir una identidad colectiva –precisamente, para Caballero (2009, p. 79), quien estudia la identidad docente, el prestigio de la profesión y el reconocimiento social de la misma son factores externos importantes para la construcción de la identidad profesional

docente–. A pesar de los beneficios de los referenciales de competencias en este sentido, cabe matizar que la profesionalización de la docencia depende además de otros aspectos, como la formación (Danielson, 2011, p. 7).

Perrenoud (2004a, p. 10) y Verdía (2016, p. 51) destacan la potencialidad de los referenciales que describen las competencias docentes para generar debate sobre la concepción de la profesión, sus prácticas y su futuro, promoviendo así, a partir de la explicitación de saberes, una descripción colectiva más precisa y consensuada de la profesión que, a su vez, permitirá que los docentes puedan «reivindicar la profesionalización de su actividad en la medida en que los docentes coinciden en la visión que tienen de lo que es un buen profesional de su sector […] y que la profesión está descrita con rigor» (Verdía, 2016, p. 48). Un ejemplo de ello puede ser el señalado por Danielson, quien describe como en algunos estados de Estados Unidos la adopción de estándares de práctica (muchos de ellos basados en el *Marco para la Enseñanza* de Danielson) ha derivado en la «revitalización de la profesión docente», gracias a que los estándares de práctica promueven una mayor reflexión de los maestros sobre su práctica y un debate profesional sobre esas cuestiones con otros colegas (2011, p. 7).

Concluimos, pues, retomando las palabras de Verdía, que los referenciales de competencias docentes contribuyen a un mayor reconocimiento interno y externo de la profesión docente y, en este sentido, «revaloriza[n] la profesión y permite[n] un mayor reconocimiento social» (2016, p. 51).

b) Configuración de un perfil profesional

Como ya hemos comentado en la introducción a este capítulo, desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior se ha impulsado la descripción de perfiles profesionales, vinculados a los catálogos de competencias (Tejada, 2009b, p. 471). Para Pavié (2011, p. 76), el perfil profesional «constituye la descripción del conjunto de los atributos de un rol o función profesional en virtud de competencias asociadas a las prácticas de la profesión» y, además, este autor subraya la importancia de la existencia de un perfil profesional en torno al cual se estructuren las diferentes competencias docentes, que contribuya al reconocimiento social de la profesión y facilite la selección de personal, la evaluación de desempeño, el diseño y la evaluación curriculares:

> En general, se concibe el perfil profesional del egresado como el conjunto de competencias, rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente (esto dependerá de las políticas educativas de cada país), permiten que alguien sea

> reconocido por la sociedad como profesional […]. En el mismo sentido, un perfil de competencias puede constituir la unidad de gestión de los diversos procesos internos como el de selección, evaluación y desarrollo de la carrera profesional docente. (Pavié, 2011, p. 76)

No obstante, abordar la cuestión del perfil profesional no es nada fácil, pues como ya hemos indicado, citando a Tejada (2009b, pp. 471-472), existen varios y variados perfiles profesionales docentes según los distintos contextos de la actuación docente, por lo que se recomienda la concreción de familias profesionales para la posterior creación de perfiles profesionales que sean flexibles, transparentes y susceptibles de ser modificados. Con la finalidad de llegar a esos perfiles, Tejada sugiere partir del análisis de las situaciones de trabajo para especificar las competencias profesionales necesarias para llevar a cabo la tarea docente en un determinado contexto, que pasan a constituir los correspondientes perfiles profesionales, integrados dentro de las distintas familias profesionales. De este modo es como se interrelacionan el perfil profesional, la familia profesional y el referencial de competencias (Tejada, 2005, p. 9).

Pacheco y Flores coinciden en señalar la importancia del perfil profesional y afirman que «[s]em a elaboração deste perfil, configurador das funções, dos papéis e das competências do professor, não pode existir uma explicitação dos pressupostos de formação ou uma clarificação do tipo/modelo de profissional que se pretende formar» (1999, p. 146). En Portugal, como explicaremos más adelante (véase 2.3.3.1. Las competencias docentes en el 3.º ciclo de Ensino Básico y el Ensino Secundário en Portugal), también ha habido varias tentativas, aunque no demasiado exitosas, para configurar el perfil profesional de los docentes de los *educadores de infancia* y de los profesores del Ensino Básico (EB) y Ensino Secundário (ES), como la Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, la propuesta del Instituto Nacional de Acreditacição da Formação de Professores (Deliberação n.º 1488/2000, de 15 de Dezembro) o el Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.

c) Formación docente

Perrenoud (2004b, p. 8) se muestra claro respecto a la utilidad de los referenciales de competencias para la formación docente: «[l]as instituciones de formación inicial y continua tienen necesidad de referenciales para orientar sus programas», referenciales de competencias que especifiquen de manera estratégica las competencias del profesorado, los saberes y las capacidades requeridos, con la finalidad

de que en la formación inicial de profesores, en función de los objetivos establecidos, se desarrollen los recursos básicos y se entrene su movilización, siempre a partir de la práctica reflexiva, la implicación crítica y la identidad del docente (Perrenoud, 2001). También Danielson (2011, pp. 7, 15) realza la utilidad de la identificación de las competencias docentes y, por tanto, de los referenciales de competencias a fin de conocer lo que un profesor debería aprender, las habilidades y conocimientos que se deberían adquirir y las actitudes que se deberían fomentar en la formación inicial para una «buena docencia», de acuerdo con los resultados de las investigaciones realizadas en ese ámbito. En la misma línea, en la definición de referencial de competencias propuesta por Verdía, ya citada anteriormente, la autora recalca su función como «un marco de referencia al servicio de la formación inicial y para orientar a los profesores en activo en su desarrollo profesional» (2016, p. 51) y destaca la importancia de explicitar los saberes por parte de los propios docentes relacionados con la actuación docente, pues «[t]odo el saber acumulado –saber intuitivo e implícito– ha de recogerse y formalizarse para ser transmitido a futuras generaciones de profesionales, a través de la formación» (2016, p. 49).

Por consiguiente, la función de los referenciales de competencias, respecto a este uso, va más allá de una simple lista de control que ayude a recordar qué debe formar parte de un programa de formación de profesores (Paquay, 1994, p. 17). Así, los referenciales de competencias permiten además detectar necesidades formativas (Tejada, 2005, p. 10) y sirven de base para discutir las orientaciones de la formación continua (Paquay, 1994, p.8) y la revisión o la planificación de los planes de la formación (inicial o continua) de profesores (Perrenoud, 2004b, p. 149), a partir de un documento compartido por todos los agentes involucrados de alguna manera en la formación docente. A modo de ejemplo de lo que aquí se comenta, Danielson se refiere a aquellos casos en los que los profesores en formación realizan sus prácticas en un centro educativo y se les atribuye un orientador o tutor, situaciones en las que un marco de referencia de competencias común puede facilitar la comprensión de lo que se entiende por una buena docencia en un momento dado y promover un diálogo profesional en torno a una base común (2011, p. 8).

Marcelo y Vaillant presentan algunos casos e iniciativas exitosas de varios países que promueven el desarrollo profesional docente (2009, pp. 135-137). En este punto de nuestro trabajo, interesa especialmente mencionar el caso de Quebec, donde tras años de reflexión sobre la situación de la profesión docente, en 2001 el Ministerio

publica la hoja de ruta de formación docente y un conjunto de doce competencias, establecidas a partir del análisis de la actuación docente, la literatura científica en esta área y la experiencia internacional, cuyo objetivo es servir de guía para que las universidades elaboren nuevos programas de formación del profesorado. En palabras de estos autores, «[e]l interés mayor de los cambios propuestos en esta provincia canadiense reside en los referenciales para la formación inicial de los docentes de educación primaria y secundaria» (2009, p. 135), pues los referenciales condujeron a la planificación de actividades de formación que flexibilizaron el currículo anterior (más estático) y esta nueva configuración del currículo fomentó la colaboración entre formadores de las diversas áreas, así como el vínculo entre las universidades y las centros escolares en los que los profesores en formación realizan sus prácticas pedagógicas (2009, p. 137). El caso de Quebec es un ejemplo que demuestra la relevancia de los referenciales de competencias para la formación docente y, aunque lejano al contexto portugués (no solo geográficamente, sino también en lo que concierte a la cultura profesional docente), quizás, en el contexto de formación inicial en el que se enmarca nuestro estudio, convendría reflexionar sobre esta potencialidad para crear relaciones más estrechas entre la universidad y las *escolas cooperantes*.

d) Desarrollo profesional docente

Otro de los beneficios de los referenciales de competencias, si estos se utilizan de forma adecuada por parte de los docentes, es su utilidad para el desarrollo profesional:

> Los docentes encuentran que los estándares profesionales docentes son valiosos para la estructuración de su propio aprendizaje profesional continuo. Y es evidente que alcanzan su máximo potencial cuando el docente los combina con una autoevaluación de su práctica. El rol de los estándares para este propósito consiste en aportar una perspectiva para las actividades de perfeccionamiento docente. (Danielson, 2011, p. 9)

En efecto, los referenciales de competencias pueden llegar a convertirse en una herramienta que guía el trabajo diario del docente (Marcelo & Vaillant, 2009, p. 158) y que sensibiliza a los profesores en formación sobre las diferentes dimensiones de la profesión docente (Good & Mulryan, 1997, p. 291; Paquay, 1994, p. 8). En este sentido, como sostiene Verdía, ofrecen al profesorado «un espejo donde mirarse, un mapa con el que guiarse, una hoja de ruta que ellos mismos pueden establecer» (2016, p. 46), con la

intención, como justifica la misma autora, de «convertirse en mejores profesionales con el fin último de proporcionar una enseñanza de idiomas de calidad» (2016, p. 51). Es decir, los ayudan a saber qué se espera de ellos y, de este modo, a descubrir en qué punto se encuentran en un momento dado, a detectar sus puntos fuertes y sus necesidades de formación, a marcarse objetivos y a organizar su propia formación, es decir, los referenciales de competencias facilitan la autoevaluación, la reflexión sobre su práctica y el diálogo profesional en torno a dichos estándares (Danielson, 2011, p. 8). Perrenoud los concibe como un medio para la realización de «un balance personal y un proyecto de formación realista», así como, «para prepararse para dar explicaciones sobre su acción profesional en términos de obligación de competencias más que resultados o procedimientos» (Perrenoud, 1997 citado en Perrenoud, 2004b, p. 154). No obstante, para ello se requiere una capacidad de reflexión y una cultura reflexiva (Higueras & Rossner, 2016), sin las cuales no sería posible sacar provecho a estos marcos referenciales.

En cuanto al diálogo profesional al que se aludía en las líneas anteriores, estrategia que también fomenta el desarrollo profesional, es de resaltar que los marcos de referencia de competencias proporcionan además, como sostiene Perrenoud, «un lenguaje común para delimitar las divergencias de fondo sobre la realidad del oficio y su futuro, distinguir los desacuerdos de malentendidos semánticos» (2004b, pp. 148-149). También Verdía comparte esta postura y subraya que «[l]as descripciones de competencias contribuyen a unificar y compartir una referencia terminológica común», proveyendo un lenguaje común y significados compartidos y esta «terminología consensuada cohesiona a sus profesionales, les facilita una mejor comunicación, les ofrece garantías de un mayor grado de comprensión mutua, favorece la construcción de una identidad profesional, aumenta el sentimiento de pertenencia a un grupo profesional» (2016, p. 50).

Asimismo, aún en relación con el desarrollo profesional, los referenciales pueden ser el punto de partida para gestar cualquier investigación sobre aspectos de la educación (Gimeno, 2008, p. 30) o sobre la formación y profesión docente (Perrenoud, 2004b, p. 149), con consecuencias para el desarrollo profesional del profesorado.

e) (Auto)evaluación del desempeño docente

«La principal actividad a la cual contribuyen las competencias docentes es la evaluación» (Danielson, 2011, p. 15). Esta cita nos presenta otra de las funciones,

estrechamente relacionada con la anterior, más representativas de los referenciales de competencias: la evaluación a partir de competencias profesionales docentes que actúan como criterios de evaluación, en distintos momentos de la carrera docente y con sus múltiples objetivos (autoevaluación, certificación, progresión en la carrera docente, desarrollo profesional, etc.) (Danielson, 2011, p. 9). Y, como afirma Perrenoud, a pesar de las connotaciones negativas y las críticas atribuidas al respecto, «en el mundo real no es ilegítimo que los referenciales de competencias sean también instrumentos de control» (2004b, p. 154). Obviamente, la cuestión está en las características de cada referencial y en el uso que se haga del mismo.

Como instrumentos de evaluación, además de facilitar la evaluación realizada por evaluadores externos, formadores o tutores, los sistemas de competencias docentes también pueden ser utilizados por los propios docentes para «établir ou évaluer son propre parcours de formation» (Paquay, 1994, p. 4) y, siguiendo con la opinión del propio Paquay, para tomar conciencia de su actuación docente: «[s]imilairement, peut-être, pour des enseignants qui réfléchissent individuellement sur leur métier, un référentiel de compétences pourrait constituer une référence interpellante qui susciterait des prises de conscience de dimensions négligées» (1994, p. 8).

En toda evaluación conviene, como recomienda Hadji (1994, p. 159), que haya un referente y, por ende, para la evaluación de la competencia profesional del docente convendría construir un referencial de competencias o seleccionar y adaptar uno ya existente (Tardif & Faucher, 2010, p. 39). Para que estos instrumentos contribuyan a una evaluación válida, advierte Danielson, deben plantearse previamente cuestiones como la identificación y formulación de las competencias y los estándares[35], los niveles de desempeño, las fuentes de evidencia o la capacitación de los evaluadores (2011, p. 15). También Lévy-Leboyer llama la atención sobre algunos de estos requisitos con la finalidad de que las listas de competencias resulten operativas: por un lado, que las competencias estén descritas de forma precisa y clara (de forma que, aunque se trate de una competencia más genérica, concrete la particularidad de la situación para la cual va a servir de referencia) y, por otro, que los usuarios del inventario entiendan las

[35] En el apartado 1.1.3.3.1.1. Otros conceptos afines al de competencia explicamos que en la literatura especializada anglosajona en ocasiones se utiliza el término «estándar» para referirse a las competencias, pero en la literatura en español y portugués, normalmente se establece la distinción entre los dos términos. Pavié (2011), Verdía (2012) y Gouveia (2007), entre otros, conciben los estándares como enunciados mucho más concretos que las competencias, que hacen referencia a aquello que sabe o sabe hacer el docente en una determinada situación. Sin embargo, para aludir a los referenciales o referentes de competencias, en ocasiones, se usa el concepto de estándares de competencias (Verdía, 2016, p. 37).

competencias y las sepan reconocer (2003, pp. 52-53). En cuanto a la formulación de los estándares, la opinión de los autores es unánime cuando afirman que estos deben ser claros y precisos, operacionales y expresar acciones específicas que puedan ser observadas o comprobadas de alguna manera, evitando descripciones poco concretas (Gouveia, 2007; Mertens, 1997; Pavié, 2011; Verdía, 2015). De hecho, como sostiene Mertens si los estándares atienden a estos objetivos, las evaluaciones «resultan más estimulantes» y a la vez las personas los pueden utilizar como medio para orientar su propio aprendizaje (1997, p. 36). En la siguiente cita de Danielson (2011, p. 8) se enumeran las ventajas de contar con un sistema de estándares claro para los profesores y los evaluadores, aunque desde una perspectiva un tanto técnica y reduccionista de la competencia:

> Y, evidentemente, un marco claro para la docencia permite realizar la evaluación docente de manera sistemática y coherente. Los docentes conocen los fundamentos de sus evaluaciones y pueden prepararse en función de ellos. Y los evaluadores pueden adquirir las habilidades que necesitan para evaluar el desempeño en estos mismos estándares. Los docentes no piensan "no sé qué es lo que está buscando" y los evaluadores confían en que tienen la capacidad de evaluar si se están cumpliendo determinados estándares.

Como apuntamos en el párrafo anterior, además de estándares claros y concretos, se requiere la elaboración de escalas descriptivas de competencia (Danielson, 2011, p. 11; Good & Mulryan, 1997, p. 291; Jornet et al., 2011, p. 135; Tejada & Ruiz, 2016, pp. 27-29), correspondientes a distintos niveles de desempeño o a las distintas fases de desarrollo profesional (Tejada & Ruiz, 2016, p. 29). Por lo tanto, el referencial de competencias debería ir más allá de una simple lista o inventario e incluir, además de las competencias, una serie de estándares, pudiendo aparecer algunos de ellos en todos los niveles de desempeño y otros solo en los más altos (Danielson, 2011, p. 11). Sin embargo, en la definición de dichos niveles, como asegura Danielson (2011, p. 11) es difícil no resultar ambiguo y demasiado abstracto, a pesar de que se intenten ajustar y concretar lo máximo cada uno de ellos y cada uno de los estándares, por lo que se recomienda utilizar también otros instrumentos y fuentes de evidencia en la evaluación. No obstante, cuando la descripción de las escalas es adecuada, además de servir como sistema de medida y para interpretar los datos obtenidos en la evaluación (Danielson, 2011, p. 11; Jornet et al., 2011, p. 135; Tejada & Ruiz, 2016, pp. 27-29), pueden considerarse como herramienta para estimular la reflexión y, en consecuencia, para el

desarrollo profesional continuo de los docentes (Darling-Hammond, 1997, p. 38). López, González y De León también hacen hincapié en la importancia de un referencial de competencias completo: «[a]cercarnos a la construcción de un sistema competencial completo, complejo e integral supone abordar los procedimientos de la evaluación de la actividad docente para estimar los indicadores relativos a la configuración de un rol docente caracterizado por su calidad» (2014, p. 135).

En esta última cita se asocia, como suele ser habitual cuando se trata el tema de la evaluación, el concepto de evaluación al de calidad. De hecho, Verdía considera que los referenciales de competencias «constituyen una declaración de intenciones y la descripción de un ideal de calidad profesional» (2016, pp. 50-51). A modo de ejemplo, tomamos las palabras de Marcelo y Vaillant cuando relatan la experiencia de Australia en lo que concierne a los marcos de referencia de competencias docentes, asumiendo como uno de sus objetivos «asegurar una mayor calidad en la profesión docente» (2009, p. 133), una prueba de la relación entre los referenciales de competencias y la calidad en la profesión docente.

No hay duda, pues, de la utilidad de los referenciales de competencias para la (auto)evaluación de la práctica docente, un aspecto que retomaremos en el próximo capítulo dedicado a la evaluación, por tratarse de una de sus funciones clave en el marco de nuestra investigación. Además de la evaluación, el análisis realizado en los párrafos anteriores nos lleva a confirmar los múltiples beneficios de los referenciales de competencias, siempre y cuando los referenciales sean adecuados y se usen convenientemente. No obstante, como ya hemos comentado, no siempre es fácil lograr estas condiciones ni superar algunas de las limitaciones que presentan, cuestión que tratamos a continuación.

2.3.2. Limitaciones de los referenciales de competencias

La adopción de un referencial de competencias tiene, por lo tanto, una serie de implicaciones positivas, pero también otras más controvertidas, tal como ocurre con el propio concepto de competencia. De hecho, dependiendo de las características y los objetivos de estos sistemas de referencia de competencias, son varias las limitaciones que se les pueden atribuir. A continuación reflexionamos sobre esta cuestión basándonos en las aportaciones de varios expertos.

Una de las principales dificultades a la hora de elaborar un referencial de competencias es, como ya hemos mencionado, la selección de las competencias docentes. Aparte de la evidente falta de neutralidad en la que se incurre, por la multiplicidad de funciones que desempeñan los docentes (Serrano, 2013, p. 115), contextos y situaciones en los que actúan (Tejada, 2009a, p. 1), se corre el riesgo de que, aunque se sistematicen en familias de competencias (Tejada, 2009b, p. 472; Perrenoud, 2014, p. 10), el resultado sean listas de competencias demasiado extensas, generales y abstractas (Korthagen, 2004, p. 79; Perrenoud, 2014, p. 10). Estos estándares y competencias docentes se identifican casi siempre a partir de descripciones de desempeño, lo que normalmente conlleva una serie de restricciones de la actuación docente que deriva en una visión simplista y reduccionista de lo que es o debería ser un profesor (Martínez, 2008; O'Connor, 2008; Paquay, 1994; Prieto, 2004; Vaillant, 2007). A pesar de que Paquay está de acuerdo con que analizando las funciones, las tareas, los procedimientos, etc. de un puesto de trabajo se puede describir una cartera de competencias de un trabajador, matiza que en el caso de la profesión docente es difícil lograrlo y cita a Crahay y a Bayer para argumentar que no es posible describir un «perfil tipo»[36] de un «buen» profesor (1994, p. 8). Una postura afín también la defiende Gouveia, quien admite que, en el caso de las profesiones con un alto nivel de complejidad, no es fácil establecer relaciones de tipo causal entre la descripción de las competencias y un desempeño exitoso (2007, pp. 47-48). En este sentido, resulta interesante la propuesta ya referida de Verdía (2016, p. 49), quien sostiene la importancia de basarse en la explicitación por parte del profesorado de sus representaciones mentales.

Asimismo, al diseñar un referencial de competencias es preciso establecer un punto de partida entre la generalidad y la especificidad de las competencias, además de considerar su estructura jerárquica (Zabalza, 2012, p. 10). Gouveia (2007, p. 56) describe la dificultad de encontrar ese equilibrio necesario para la operatividad de los referenciales:

> De facto, a descrição de competência, quando feita com base em actividades, obriga a dar uma atenção particular à escolha de uma «malha» pertinente. Uma *malha muito fina* (redigir uma ficha técnica, seleccionar um indicador, elaborar uma acta de uma reunião, identificar o material adequado à reparação de uma

[36] Traducción propia de *profil type*.

> avaria, etc) reduz a competência a capacidades operacionais, a operações, que servem para construir competências reduzidas ao saber-fazer. Quando se opta por decompor excessivamente uma actividade a desenvolver com competência, corre-se o risco de taylorização da competência, que é como quem diz, de a reduzir a migalhas. Em contrapartida, se se optar por uma *malha demasiado grossa* (manutenção, gestão financeira, compreensão do oral, …) significa abandonar o nível operatório das práticas e derivar para abstracções inoperantes.

En este sentido, Danielson reconoce que «[n]o existe una manera óptima» de formular las competencias y de diseñar los estándares docentes (2011, p. 10) y cita a Lawrence Ingvarson para explicar esa dicotomía:

> Los estándares [de competencia] genéricos son necesariamente superficiales e inadecuados para las profesiones que tienen una base de conocimientos amplia. Subestiman y no representan con precisión aquello que los docentes necesitan saber y ser capaces de hacer para ser eficientes. Las investigaciones muestran que la pericia en la docencia, al igual que en la mayoría de las profesiones, es «específica a un dominio», no genérica. […] Estas diferencias en la pericia no son triviales. Es importante reconocer que todos los docentes se desempeñan en áreas de especialización y, como resultado de la experiencia, tienden a volverse cada vez más especialistas. (Ingvarson, citado en Danielson, 2011, pp. 10-11)

A pesar de la interesante reflexión de Ingvarson, como bien concluye Danielson, la inviabilidad de detallar todas las competencias específicas para los diferentes contextos y ámbitos de especialidad lleva a la autora a admitir que la formulación general de una competencia puede ser válida como punto de partida a fin de que, posteriormente, sean los expertos de cada área los que concreten el significado de tal competencia en su contexto concreto (2011, p. 11).

Precisamente otra de las críticas atribuida a los referenciales relacionada con la especificidad en la descripción de la competencia, consecuencia de optar –retomando las palabras de Gouveia (2007, p. 56)– por una «malha muito fina», es el peligro de que la competencia sea considerada como una suma de saberes, de saber hacer y de saber ser (Gouveia, 2007, p. 39; Le Boterf, 2005, p. 19), transmitiendo así una concepción equivocada de la misma, como un saber hacer fragmentado y como un estado en lugar de como un proceso en continuo desarrollo (Le Boterf, 2005, p. 20). Como advierte Gouveia, los referenciales de competencias pueden convertirse en «listas intermináveis e receitas que, por isso, escapam a qualquer tratamento operatório e perdem, assim, o

seu sentido» (2007, p. 39). También Fred Korthagen comparte esta opinión: «[i]n order to ensure sufficient validity and reliability in the assessment of teachers, long detailed lists of skills were formulated, which gradually resulted in a kind of fragmentation of the teacher's role. In practice, these long lists proved highly unwieldy» (2004, p. 79).

Las limitaciones expuestas conllevan además otro riesgo ya comentado anteriormente: que los inventarios de competencias no logren reflejar la realidad de la profesión docente. Como señalan Jones y Moore: «[l]as estrechas "habilidades" definidas en los inventarios laborales son sólo una representación mínima y parcial de las prácticas complejas y de los actuales recursos culturales que están en juego en "el mundo del trabajo"» (2008, p. 18). Esa «representación mínima y parcial», que deriva del análisis de las funciones docentes, se puede percibir como la descripción de comportamientos descontextualizados e individuales (2008, p. 17), susceptibles de ser observados y medidos (Gouveia, 2007, p. 46), en la que en ocasiones se centran los referenciales de competencia en su afán por servir como instrumentos de evaluación. Esta concepción del referencial de competencias como un «sistema técnico de comportamientos prescritos» (Jones & Moore, 2008, p. 19) –en el que los docentes son vistos como simples actores que únicamente reproducen, de forma automática e irreflexiva, comportamientos dictados por estándares de competencias y directrices externos (Martínez, 2008, p. 109)–, conduce, además de a una «interpretación irremediablemente limitada de la educación» (Martínez, 2008, p. 109), a una consideración tecnicista del oficio docente, corriendo el riesgo de una uniformización excesiva de la profesión o de la robotización de la misma (Paquay, 1994, p. 8), así como a una uniformización de la imagen del docente (Angulo, 2008) y, con ello, a la pretensión de validez universal de un determinado perfil docente (Torres, 2004; Vaillant, 2007). Sin embargo, ya hemos insistido en la importancia que adquiere el contexto en la concepción de competencia en la que nos basamos (Perrenoud, 2001, p. 509), y, en esta línea, Lévy-Levoyer se refiere al «carácter local» de los referenciales de competencias (2003, p. 40), por lo que lo ideal es partir de los contextos concretos de práctica para la construcción de los mismos (Guzmán & Marín, 2011, p. 158).

Korthagen, recordando las consecuencias de esta visión comportamentalista de la competencia, predominante a mediados del siglo XX, advierte de que «it was becoming increasingly apparent that this view of teaching took insufficient account of the fact that a good teacher cannot simply be described in terms of certain isolated competencies, which can be learned in a number of training sessions» (2004, p. 79).

Recuperando la imagen de los dos polos de la competencia de Le Boterf (véase 1.1.3.2. Hacia una definición actual del concepto de competencia), de acuerdo con esta perspectiva, nos situaríamos en el polo que representa la prescripción más restringida, propia del modelo conductista de la competencia (2005, p. 30) y alejada del enfoque relacional –que contempla «las características complejas y contextualizadas de las culturas profesionales y de sus prácticas sociales» y concibe las competencias como «realizaciones arraigadas culturalmente de individuos activos dentro de contextos sociales específicos y estructurados» (Jones & Moore, 2008, pp. 17-18)– y de los postulados del enfoque humanístico en la formación docente –surgido en los años 70 en Estados Unidos, con Rogers y Maslow como máximos representantes– que sitúan en el centro del proceso al profesor como persona, es decir, sus características personales (Korthagen, 2004, p. 79). En efecto, como comenta O'Connor, aludiendo a Dillabough: «that institutionalised teacher standards often act to marginalise and repress individual beliefs and experiences by viewing the private sphere as irrelevant and subjugating the aims of the individual to those of the system» (2008, p. 119).

En este sentido, desde esta consideración técnica de la competencia, los referenciales subestiman los aspectos más relacionados con el individuo como los valores, las motivaciones o las características personales (Gouveia, 2007, p. 48), las emociones y los sentimientos (Korthagen, 2010, p. 92; Martínez, 2008, p. 109; O'Connor, 2008, p. 119), la empatía, la comprensión, la tolerancia, el amor, la flexibilidad (Tickle, citado en Korthagen, 2004, p. 93) o el contexto socio-cultural de la actuación docente (Angulo, 2008; Gouveia, 2007, p. 48; Jones & Moore, 2008; Martínez, 2008, p. 105; O'Connor, 2008, p. 119; Prieto, 2004, p. 38; Vaillant, 2007), los cuales, sin duda alguna, son fundamentales para la concepción de competencia que hemos descrito anteriormente. En este punto resulta interesante recordar la imagen del iceberg que adopta Gouveia (2007) y presentar el «modelo cebolla» (*onion model*) de Korthagen[37] (2004).

Gouveia (2007, p. 49) alude a la metáfora del iceberg con el fin de destacar que, además de las habilidades y comportamientos del profesor que normalmente se reflejan en los referenciales de competencia y que corresponden con la zona visible del iceberg, existe una zona sumergida en la que se encuentran la motivación, las características

[37] Evelein y Korthagen explican que este modelo, que suele aparecer además en la literatura relacionada con la programación neurolingüística, también recibe el nombre de «Bateson's model», porque erróneamente, siguiendo dicha literatura, se le atribuye a Gregory Bateson (1904-1980), aunque en realidad este autor nunca lo ha publicado (2015, p. 133).

personales, los valores o el autoconcepto del docente. En esta misma línea, Korthagen opta, en el denominado «modelo cebolla», por comparar los aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de caracterizar al «buen» profesor con las capas de una cebolla, realzando que el desempeño docente va más allá de las competencias y de los comportamientos, puesto que depende de otros muchos factores que influyen en la forma de actuar de los docentes. Así, Korthagen, como se observa en la Figura 7. El «modelo cebolla» (Korthagen, 2004, p. 80)., emplaza en las capas exteriores los factores susceptibles de ser observados por otras personas que se relacionan con el ambiente y el contexto (la clase, los estudiantes, la escuela) y el comportamiento, seguido del nivel en el que se situarían las competencias, las cuales «represent a potential for behaviour, and not behaviour itself» (2004, p. 80), de lo cual se deduce que en este modelo los niveles interiores influencian los exteriores. Los siguientes tres niveles del modelo propuesto corresponden a las creencias, a las que cada vez se les da más importancia; a la identidad, es decir, a como uno se define y se ve a sí mismo; y, por último, el nivel más central que recibe el nombre de «mission» y al que algunos autores se han referido como el «transpersonal level», debido a su relación con aquellas cuestiones que tienen que ver con nuestra existencia en el sentido más amplio, con la finalidad de nuestras acciones y de nuestra persona en la sociedad (2004, pp. 81-85). En este sentido, como aclara Korthagen (2004, p. 94), «a good teacher may be characterized by a state of harmony between the various levels» –a pesar de que conseguirlo no resulta nada fácil, dado que son habituales las discrepancias entre los seis niveles–, de ahí que sea conveniente que en la formación inicial de profesores se preste atención a todos ellos e incluso a unos más que otros, en función de la fase de desarrollo en la que se encuentre el futuro profesor o los problemas que tenga que afrontar. Más adelante volveremos sobre este modelo, el cual parte de un enfoque más holístico, y sobre sus posibilidades de uso en el desarrollo profesional docente y, concretamente, en la formación inicial de profesores.

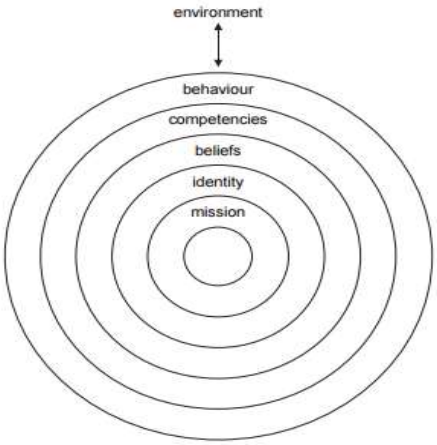


Figura 7. El «modelo cebolla» (Korthagen, 2004, p. 80).

Atendiendo a esta teoría y a los postulados que defienden la consideración de la competencia como un proceso en continua evolución y de las situaciones como construcciones del propio individuo, que es quien les da sentido y decide cómo afrontarlas (Perrenoud, 2001, 2014), la descripción de conductas predeterminadas propia del modelo conductista no resulta funcional. Así, partiendo de un enfoque constructivista, habría que comprender, como recomienda Perrenoud (2014, pp. 218-221), cómo percibe el mundo cada individuo para entender cómo analiza las situaciones, su práctica y las correspondencias entre familias de situaciones y competencias (2014, pp. 218-219), si bien es cierto que en la estructuración de las representaciones influyen la cultura y los mecanismos cognitivos similares que comparte con otros individuos, lo que permite la creación de clasificaciones de familias semejantes. En consonancia con esta opinión, los investigadores del Observatoire des réformes en éducation (ORE) de Montreal, desde un enfoque situado de la competencia, también se muestran escépticos respecto a la utilidad para los docentes de los referentes de competencias construidos a partir de un elenco de competencias descontextualizadas, por lo que alegan que sería preferible «describir cómo puede manifestarse la competencia en una situación más que de identificar competencias para cada situación» (Jonnaert et al., 2008, p. 18), es decir, plantearse qué acciones se deberían ejecutar y con qué recursos para actuar con competencia en una situación dada o, dicho de otro modo, describir el desempeño docente de un profesional en situación (2008, p. 15).

Estamos, pues, ante dos extremos aparentemente irreconciliables en lo que se refiere a los referenciales de competencias. Por un lado, la postura que defiende que «la noción de competencia tiene que ver con conductas predecibles en situaciones predecibles» (expresada a modo de crítica por Martínez, 2008, p. 109) y, por otro, la

posición que postula la imposibilidad de construir un referencial de competencias debido a la imprevisibilidad de las situaciones y los contextos. Quizás la alternativa a esta encrucijada está en la percepción, a nuestro modo de ver acertada, expresada por Le Boterf (2005, p. 27):

> O que descrevem os referenciais são apenas, a bem dizer, «referências». São pontos de referência. Devem ser considerados como objectivos em função dos quais as pessoas e o seu meio ambiente vão organizar processos de aprendizagem. São alvos em relação aos quais os individuos vão entrar em processos de construção de competências, vão aprender a agir com competência. Não descrevem as competências reais e singulares elaboradas por cada um. São a razão pela qual se constroem.

Retomamos esa idea de «competencia real» que contrasta con la de «competencia virtual» (Esteves, 2009, p. 44) o «competencia exigida» (Le Boterf, 2005, p. 27). En efecto, resulta muy interesante la distinción entre competencia real y competencias exigida realizada por Le Boterf (2005, p. 45), quien asegura que en muchas ocasiones se confunden. La siguiente metáfora propuesta por el autor nos parece muy esclarecedora:

> […] a competência requerida está para a partitura musical, enquanto a competência real está para a sua interpretação. A partitura implica regras, ritmos, medidas, uma chave, temas, uma forma movimentos… Ela é da ordem do prescrito. A interpretação respeita as regras mas não se reduz à sua aplicação mecânica. Intervém o talento do músico ou da orquestra. O público esclarecido faz a diferença entre o jogo do principiante e o do mestre. […] Enquanto que a partitura é a mesma para todos, a interpretação é própria de cada um. (Le Boterf, 2005, p. 45)

Sin embargo, como explica Le Boterf (2005, p. 45), «[a]s regras são respeitadas mas não são suficientes para definirem a actividade de competência real». La competencia real es propia del individuo, dado que cada quien tiene su propia forma de actuar competentemente, de construir sus esquemas operacionales y de organizar su comportamiento profesional (Le Boterf, 2005) y no hay una única manera de lograr una realización competente de una acción (Gouveia, 2007; Le Boterf, 2005; Gonczi 1997). Así, esta construye a partir de la historia, las experiencias y el conocimiento de cada uno, pero también a partir del medio profesional en el que tiene lugar esa construcción (Le Boterf, 2005; Perrenoud, 2014). Si bien normalmente, como cualquier proceso

cognitivo, esta competencia real no siempre es perceptible directamente, pues, como advierte Le Boterf, no es fácil hablar de raciocinios, de estructuras mentales ni de lo invisible, por eso «[d]iante desta dificuldade a tendência espontânea remete para o observável. A tarefa ou actividade prescrita é considerada competência real. Este lado não é totalmente ilegítimo: acede-se ao cognitivo contornando as suas manifestações» (2005, p. 39).

A esta diferenciación entre lo real y lo exigido también alude Lessard cuando afirma que el referencial de competencias parte de un análisis de situaciones tanto reales como ideales, situaciones sin las cuales no habría competencia, por lo que es comprensible que estos instrumentos describan cómo deberían actuar los profesionales en una situación ideal (Luengo, Luzón & Torres, 2008). Esteves, por su parte, comparte esta visión y aclara que no se puede considerar competencia real o efectiva cuando no existe una situación contextualizada en la que se realice la movilización de los recursos necesarios para actuar de forma competente (2009, p. 44). Además, Esteves traslada esta perspectiva de lo real y lo ideal a los programas de formación (recordemos que una de las funciones de los referenciales de competencias es servir de orientación para la formación del profesorado) y recalca que en algunos de ellos, cuando no se especifican los escenarios reales o simulados, las competencias identificadas corresponden a las «competências virtuais –disposições que poderão vir a ser activadas pelo sujeito no futuro, sem se saber bem onde nem quando» (2009, p. 44). En esta línea de lo ideal, Torres (2004) comprende que los referenciales de competencias docentes recurran a las características deseables del «buen» docente y de la «buena» docencia, aunque lo estima insuficiente, visto que normalmente no se detalla qué tipo de formación y qué condiciones se precisan para aprender, desarrollar y usar tales competencias.

La interesante visión crítica de los autores aquí citados conlleva un cuestionamiento profundo sobre la validez y la viabilidad de los referenciales de competencias, pero la cuestión está en la concepción que se adopte de la competencia y de los propios referenciales. Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, optamos por la perspectiva defendida por Le Boterf, quien concibe el referencial de competencias como un punto de referencia, de prescripción abierta (2005, p. 27), a partir del cual de forma colaborativa se pueden construir las propias competencias (Le Boterf, 2005, p. 68; Perrenoud, 2001) y no la de referencial como un «molde» o un «perfil tipo» que haya que seguir a rajatabla: «un référentiel de compétences ne constitue pas nécessairement un « profil type » ni un moule aliénant» (Paquay, 1994, p.

8). Así pues, como indica Gonczi las normas de competencia laboral deben ser lo suficiente generales y holísticas como para permitir «el cuestionamiento que se presenta en los contextos laborales particulares» (1997, p. 164) y el mayor «entendimiento cultural de su ocupación y del lugar de trabajo» (1997, p. 163), así como la importancia de la identidad en la toma de decisiones (O'Connor, 2008, p. 119).

En definitiva, concluimos que, si se opta por la concepción de los referenciales de competencias descrita en el párrafo anterior, las ventajas que ofrecen estos instrumentos en el ámbito de la formación docente, del desarrollo profesional y de la evaluación docente superan las múltiples dificultades y limitaciones que conllevan su elaboración o selección. Prueba de ello son los numerosos referenciales de competencias docentes que se han publicado en los últimos años.

2.3.3. Modelos de referenciales de competencias docentes

Pese a las limitaciones y críticas que suscitan los referenciales de competencias, como hemos argumentado en el apartado anterior, nos quedamos con las múltiples ventajas que aportan estos instrumentos. Así, recurrimos a las palabras de Marcelo y Vaillant para mostrar nuestra postura al respecto:

> La formulación de marcos referenciales podría convertirse en un importante instrumento para guiar al docente en el desarrollo de su trabajo diario. Las «recetas perfectas» no existen, aunque sí es posible inventariar cuáles son los ingredientes imprescindibles para preparar una «buena receta», es decir, identificar una serie de factores que actúan positivamente en la calidad del desarrollo profesional docente. (2009, p. 158)

Esta visión positiva de los referenciales de competencias parece ser compartida por muchos profesionales de la enseñanza, investigadores, instituciones y entidades relacionadas con este ámbito, como demuestran las numerosas propuestas publicadas en los últimos años. Por supuesto que esta gran variedad también se debe al amplio abanico de contextos, escenarios de actuación docente y profesionales, ya que como advierte Rueda:

> Es muy difícil sostener que las competencias docentes puedan ser las mismas para todas las instituciones escolares, ya se trate de la educación básica, media superior o superior, orientadas a la formación técnica o profesional, centradas en la docencia o la investigación (2009, p. 10).

Esta idea nos lleva una vez más al postulado de Tejada (2009b, p. 473), quien defiende la necesidad de establecer varios perfiles profesionales docentes dentro de la familia profesional de la enseñanza[38]. De este modo, en función de la etapa educativa, la asignatura, las distintas funciones en el ámbito de la docencia, los objetivos que se persiguen, el contexto educativo o el espacio temporal en el que se construye el sistema de competencias docentes los referentes competenciales serán diferentes. Resulta interesante la perspectiva de Perrenoud respecto a este último aspecto, al afirmar que «cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma» (2004b, p. 9), al igual que con el tiempo la educación, la escuela y el proceso de profesionalización docente también sufren modificaciones.

En consecuencia, son muchos los sistemas de competencias generales que podríamos señalar en este punto (casi uno por autor), por lo que únicamente a modo de ejemplo mencionamos una pequeña representación de estos, clasificados según la etapa formativa a la que hacen referencia: Cano (2005), Perrenoud (2004b) y Zabalza (2012) para la enseñanza primaria; Bernal y Teixidó (2012), Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga (2014) y Tribó (2008) para secundaria; García-Cabrero, Loredo, Luna y Rueda (2008), López, González y de León (2014), Ruiz, Mas, Tejada y Navío (2008), Tejada (2009a), Zabalza (2003), para la enseñanza superior; o iniciativas institucionales como el interesante y reconocido *Competency Framework for Teachers* en Australia (Department of Education and Training, 2004), los estándares *Australian Professional Standards for Teachers* (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011) o los estándares *Professional Standards for Teachers and Trainers in Education and Training* en Inglaterra (Education and Training Foundation, 2014). Teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo no interesa pormenorizar en los ejemplos anteriores por tratarse de referenciales de competencias demasiado generales. No obstante, nos parece de mención obligatoria el sistema competencial presentado por Perrenoud (2004b), por

[38] En consonancia con este modo de ver, resulta interesante el método usado por el grupo de investigación CIFO (Colectivo de Investigación de Formación Ocupacional) de la Universidad Autónoma de Barcelona para identificar diferentes actores de la formación. Para empezar, parten de tres ámbitos de la actuación profesional (el contexto general, el institucional y el contexto aula-taller) y de cinco funciones propias de la actuación docente (la planificación, el desarrollo, la evaluación, la gestión-coordinación y la investigación-innovación) y del cruce de estos contextos y de estas funciones surgen diferentes perfiles profesionales (formador, coordinador/gestor, evaluador, asesor/consultor, ingeniero formador/programador), según la función predominante en un determinado contexto, pudiendo abarcar también otras funciones y contextos. Con esos datos se definirían las competencias generales y otras «unidades de competencia» más específicas dependiendo de las funciones que le corresponden a cada perfil (Tejada, 2009a, pp. 8-9).

ser uno de los más referenciados cuando se estudian las competencias docentes y porque ha servido de base para la elaboración de otras muchas propuestas.

En 2004 Perrenoud reformula y completa la lista de competencias que debe reunir el profesor ideal de primaria (aunque es perfectamente extrapolable a los profesores de secundaria), basándose en un referencial de competencias adoptado en Ginebra en 1996 para la formación continua, una iniciativa de la administración pública que es objeto de discusión entre los agentes implicados, en la que también participa el propio Perrenoud (2004b, p. 8). Dicho inventario incluye diez competencias o «familias» y un listado formado por cuarenta y cuatro competencias específicas (véase Anexo 1: *Diez nuevas competências para enseñar* (Perrenoud, 2004b).), un inventario que, como él mismo admite, como todo referencial, es subjetivo y responde a una serie de opciones teóricas e ideológicas (2004b, p. 9). Las competencias profesionales que conforman este inventario son: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y, por último, organizar la propia formación continua (2004b, p. 10). Este inventario pretende «comprender *el movimiento de la profesión*[39], centrándose en competencias *emergentes* o competencias existentes» (2004b, p. 150). Sin embargo, su propuesta no incluye las competencias «clásicas», visto que estas, desde una perspectiva de la práctica docente como práctica reflexiva, ya no son, como explica Perrenoud, «el alfa y el omega de la enseñanza, sino componentes, entre otros, que corresponden a un nivel de partida» (2004b, p. 150).

A continuación nos centraremos en algunos marcos referenciales construidos específicamente para los docentes de lenguas extranjeras –también de ELE–, una familia profesional bastante amplia. Si bien, antes de continuar, nos parece relevante analizar brevemente los perfiles de desempeño docente elaborados por el Ministério da Educação de Portugal para la enseñanza primaria y secundaria, concretamente para el 3.º ciclo do Ensino Básico (3.º CEB) y el Ensino Secundário (ES), dado que el estudio presentado se enmarca en estas etapas educativas.

[39] Cursiva del autor.

2.3.3.1. Las competencias docentes en el 3.º ciclo de Ensino Básico y el Ensino Secundário en Portugal

Numerosas instituciones privadas y públicas han trabajo en propuestas para la descripción de perfiles profesionales docentes y la elaboración de referenciales de competencias e incluso, en algunos casos, estas han quedado patentes en reglamentos o leyes de cumplimiento obligatorio para las entidades formativas o para el propio cuerpo docente. Este es el caso del perfil general de desempeño profesional docente de los profesores de la enseñanza básica y secundaria en Portugal, que introducimos en este punto del trabajo por tratarse de un documento de consulta obligada sobre las competencias generales que debería desarrollar el profesorado de estos niveles educativos y, sobre todo, por ser precisamente los docentes del 3.º CEB y los docentes del ES nuestro grupo de estudio.

En Portugal, la aprobación del *perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário* se contempla en el Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. Esta descripción se fundamenta en las bases dictadas en la Lei de Bases do Sistema Educativo portugués (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), en lo que se refiere al régimen jurídico de la formación inicial, la Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, y la Deliberação n.º 1488/2000, de 15 de Dezembro, la cual recoge la aportación del Instituto Nacional de Acreditacição da Formação de Professores (INAFOP). La Deliberação n.º 1488/2000, de 15 de Dezembro, bajo el título de *Padrões de qualidade da formação inicial de professores*, presenta un conjunto de criterios generales, indicados por el INAFOP, que deben respetar los cursos de formación docente y que sirven de referencia para la acreditación de los cursos que habilitan para desempeñar la función docente en la *educação de infância*, el EB y en el ES. Estos «padrões» se relacionan con los siguientes dominios:

1) Objectivos profissionais, coordenação e regulação do curso.

2) Colaborações e parcerias para o desenvolvimento do curso.

3) Currículo do curso.

4) Selecção e avaliação dos formandos e certificação da qualificação profissional.

5) Pessoal docente e não docente e recursos materiais.

Habiendo contextualizado los antecedentes de la descripción del perfil general del desempeño de los docentes de las etapas educativas mencionadas anteriormente, nos

centramos ahora en el Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, al que hemos hecho referencia anteriormente. En su *Preâmbulo* se explica:

> Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados. Constituem, por isso, um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência quer para acreditação de tais formações.

Por lo tanto, como se hace constar en el artículo (art.) 2.º, esta descripción del perfil del desempeño profesional docente servirá de referencia para la organización de la formación inicial de profesores, además de para la certificación de la cualificación profesional docente y para la acreditación de dicha formación, coincidiendo con algunos de los usos de los referenciales de competencias que hemos comentado en el apartado 2.3.1. Usos de los referenciales de competencias (Danielson, 2011; Paquay, 1994; Perrenoud, 2001, 2004b; Verdía, 2016; entre otros). Este marco de referencia es bastante general a fin de que las instituciones que imparten formación inicial de profesores puedan, a partir de estas directrices, delinear los objetivos de la misma y su organización concreta (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, *Preâmbulo)*.

En el anexo de este Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, se detalla el *perfil geral de desempenho do educador de infancia e dos professores dos ensinos básico e secundário*, que como consta en el punto número I: «enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes» (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, *Anexo*). Este referencial se construye en torno a cuatro dimensiones, contempladas también en el Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro (art. 13.º), y completadas en el Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, sobre las que giran las competencias y los conocimientos científicos, técnicos y pedagógicos clave para el desempeño profesional docente: «a) Profissional, social e ética; b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa; d) Desenvolvimento profissional ao longo da vida».

En lo que se refiere a la *Dimensão profissional, social e ética*, se concibe al profesor como un profesional que «promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada». En este sentido, se describe el perfil del desempeño docente haciendo referencia a que el docente: recurre, para enseñar, al saber propio de la profesión (apoyado en la investigación y en la reflexión compartida); ejerce su profesión en una escuela o institución educativa inclusiva; promueve el desarrollo de la autonomía de los alumnos y su inclusión en la sociedad; fomenta el desarrollo de la identidad individual y cultural de los alumnos y vela por su bienestar; tiene conciencia y respeta las diferencias culturales y personales que puedan darse en el contexto escolar; demuestra capacidad comunicativa y para relacionarse y también equilibrio emocional en su actividad docente; y acepta las exigencias éticas y deontológicas que están asociadas a la profesión (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, *Anexo*, punto II).

En cuanto a la *Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, se estipula que «[o] professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam». Según lo considerado en esta dimensión, se detalla que el profesor debe promover un aprendizaje significativo siguiendo los objetivos del proyecto curricular del grupo y desarrollando las competencias esenciales establecidas en el mismo; utilizar saberes adecuados al nivel en el que está enseñando; recurrir a la enseñanza experimental cuando es necesario; utilizar con corrección la lengua portuguesa (oral y escrita); hacer uso de distintos lenguajes y soportes, por ejemplo, de las tecnologías de la información y comunicación; implicar a los alumnos en los procesos de aprendizaje y de gestión del currículo; desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y atender a la diversidad que presentan los alumnos; atender a las posibles necesidades educativas especiales de los alumnos; intervenir en la negociación para la construcción de reglas de convivencia y mediar en situaciones problemáticas o conflictos interpersonales de diversa índole; y servirse de la evaluación para promover la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, *Anexo*, punto III).

Respecto a la *Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*, se entiende que «[o] professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição

educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere». En este ámbito, el profesor considera la escuela y la comunidad como espacios de intervención social, en el marco de una formación integral de los alumnos para ejercer la ciudadanía democrática; participa en la elaboración del proyecto educativo de la escuela y en los proyectos curriculares de centro; integra saberes y prácticas sociales de la comunidad en el proyecto curricular; colabora con todos los participantes del proceso educativo (alumnos, tutores de los alumnos, personal no docente) y con otras instituciones de la comunidad; fomenta la interacción con las familias en la formación de los alumnos; valora la labor de la escuela como centro dinamizador del desarrollo social y cultural; y colabora en la realización de estudios y de proyectos de intervención de la propia escuela o su contexto (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, *Anexo*, punto IV).

Por último, en lo que atañe a la *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, se expone que «[o] professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais». En este sentido, el perfil de desempeño docente determina que el profesor: reflexiona sobre su práctica docente, recurriendo a su experiencia, la investigación y otros recursos que le ayuden a evaluar y organizar su propio desarrollo profesional; reflexiona sobre la ética y deontología propias de la profesión en lo que concierne a las decisiones que toma; valora el trabajo en equipo y la puesta en común de saberes y experiencias; desarrolla competencias personales, sociales y profesionales desde la perspectiva de la formación permanente, siendo conocedor de la realidad de su profesión en la UE; y participa en proyectos de investigación relacionados con la profesión docente (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, *Anexo*, punto V).

En este decreto, como ya hemos esclarecido anteriormente, se describe el perfil general del desempeño del profesorado del *educador de infância* y de los profesores del EB y del ES. En el *Preâmbulo* se comenta que con posterioridad se especificarán los perfiles de desempeño de cada uno de los niveles. En efecto, en el Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, se detalla el perfil específico de desempeño profesional del *educador de infância* y el perfil específico de desempeño profesional del *professor do 1.º ciclo do Ensino Básico* (1.º CEB), basándose en una descripción del desempeño docente (en la línea de los recomendado por Jonnaert et al. 2008, p. 18) y no de las

competencias necesarias para lograrlo; no obstante, no entraremos en esta descripción, dado que la formación en la que participan los docentes informantes de este estudio no se destina a dichas etapas educativas. A pesar de lo estipulado en el Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, los perfiles específicos del desempeño docente para docentes de otros ciclos de estudios todavía no se han concretizado, por lo que en estos casos deberán ser las instituciones de enseñanza superior quienes los configuren, como se indica en el Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, por el cual se aprueba el régimen jurídico de la habilitación profesional para la docencia en la *educação pré-escolar* y en los *ensinos básico e secundário*:

> Para efeitos de organização dos ciclos de estudo relativos aos restantes domínios de habilitação para a docência [exceptuando los perfiles específicos anteriormente nombrados y recogidos en el Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto], a especificação do perfil geral de desempenho profissional compete aos estabelecimentos de ensino superior, tendo em conta as características das áreas curriculares ou disciplinas abrangidas, do nível de escolaridade, da tipologia dos cursos e da idade dos alunos. (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, art. 9.º)

De la cita anterior se desprende que son las instituciones que ofrecen formación inicial de profesores y los órganos directivos de los propios centros de enseñanza básica o secundaria los que deben elaborar los perfiles específicos de desempeño profesional de sus docentes. Por lo tanto, dada esta falta de especificación de los perfiles de competencia del profesorado del 3.º CEB y del ES en la legislación en vigor, consideramos necesario consultar otros referenciales de competencias para la docencia de lenguas extranjeras creados por otras instituciones, así como el perfil de competencias concreto del profesorado de estos niveles delineado por la institución que provee la formación inicial, en este caso, la FLUP (véase 4.4. Los *mestrados em ensino* de lenguas extranjeras con variante de Español en la FLUP: MEIBS y MEPLE).

2.3.3.2. Las competencias profesionales de los profesores de lenguas extranjeras

Paralelamente a las iniciativas europeas y nacionales para el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras y tras haber analizado el papel del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los últimos años el Consejo de Europa, el Centro

Europeo de Lenguas Modernas (CELM)[40] y otros autores e instituciones[41] relacionados de algún modo con la enseñanza de lenguas se han embarcado en numerosos proyectos con el fin de contribuir a una formación de profesores de calidad y a la capacitación y evaluación de los mismos.

No podemos dejar de mencionar en este punto, por constituir un marco general significativo para los formadores de profesores, para la adaptación y mejora de los programas de formación y para la elaboración de políticas de formación del profesorado, el *European Profile for Language Teacher Education (Perfil Europeo para la Formación de Profesores de Idiomas – un marco de referencia*) –en adelante,

[40] El CELM es una institución creada en 1994 perteneciente al Consejo de Europa, con sede en Graz (Austria). Actualmente cuenta con 33 miembros y con la colaboración de numerosos expertos de países que no son miembros, como es el caso de Portugal. En el ámbito del asunto que estamos tratando, el CELM actualmente está desarrollando un proyecto denominado *Towards a Common European Framework of Reference for language teachers* iniciado en 2016, el cual se enmarca en el programa *Languages at the heart of learning* para el trienio 2016-2019, y cuya fecha de finalización prevista es en 2019, el cual refleja la importancia de la existencia de marcos de referencia de competencias docentes para los profesores de lenguas (confirmando así la actualidad y pertinencia del tema de nuestra investigación) y, si sigue el mismo camino que el *MCER*, supondrá una revolución en este ámbito. Hasta el momento se ha publicado una lista muy interesante con varios marcos de referencia relacionados con las competencias del profesorado de lenguas, en la que también aparecen citados los documentos que vamos a describir en este apartado. Esta lista se puede consultar en https://bit.ly/2Dv8z0E.

[41] Además, de las que se analizan a continuación, no podemos dejar de referir propuestas como el *World Languages Standards for teachers of students ages 3-18* del National Board for Professional Teaching Standards (2010) o el *Organisational Skills Profile for Teachers* del British Council (2008). Especialmente significativa nos parece la labor del British Council al respecto, concretamente su *Organisational Skills Profile for Teacher* (2008). Este perfil distingue entre *Technical Skills* –habilidades que en otros referenciales son consideradas competencias– (*Classroom Management, Course and Lesson Planning, Subject Knowledge, Understanding Your Learners, Learning Technologies*) y *Behavioural Competences* –aunque el calificativo elegido contradice la concepción más actual de la competencia– (*Team Working, Customer Service Orientation, Flexibility*), las cuales se desglosan en competencias más específicas con sus respectivos indicadores para tres niveles de desarrollo (en el caso de las *Behavioural competences*, cuatro niveles) y ejemplos de indicadores positivos y negativos para las *Technical Skills* y para las *Behavioural competences*, que son fácilmente observables por parte del docente y que resultan de gran utilidad (British Council, 2008). A partir de estas *Technical Skills* y sus *subskills*, en 2011, el British Council publica un documento titulado *Teaching skills* cuyo objetivo es que el docente, pensando en un determinado grupo de alumnos, en un gráfico de forma circular (con líneas que parten del centro hacia el contorno de la circunferencia, de modo que cada línea representa una de las *subskills*, y los tres puntos que cortan las líneas corresponden al nivel de desarrollo descrito en el referencial respecto a cada una de ellas), vaya marcando con una «X» el punto de la línea que representa el nivel de desarrollo de competencia en el que se encuentra. Posteriormente se unen todas las cruces y así se obtiene el perfil del profesor para un determinado grupo, nivel o curso, lo cual facilita la reflexión acerca de su trayectoria, el establecimiento de prioridades y la toma de decisiones sobre los aspectos que le gustaría desarrollar, colocando otra «X» en el nivel en el que le gustaría estar, pudiendo, de esta forma, ver de manera gráfica la diferencia entre el «perfil ideal» que pretende lograr y el real, lo que le permitirá organizar su formación y su desarrollo profesional. En 2015, partiendo de esta idea del gráfico, pero en esta ocasión con cuatro posibles fases de desarrollo –las cuales nos parecen muy acertadas– para cada una de las líneas (*awareness, understanding, engagement, integration*), el British Council publica el *Continuing Professional Development (CPD) Framework*, una herramienta que ayuda a los docentes a planificar su propio desarrollo profesional a partir de una serie de *professional practices*, desglosadas en un listado formado por numerosas capacidades, para las cuales no se contempla una descripción graduada.

Perfil–[42] desarrollado por un equipo de la Universidad de Southampton (Reino Unido) y liderado por Michael Kelly y Michael Grenfell (2004), financiado por la Comisión Europea. Este documento presenta un total de cuarenta ítems que pretenden servir de guía a la hora de diseñar los programas de formación de profesores, a fin de proporcionar a los docentes de lenguas las habilidades y los conocimientos necesarios, así como otras competencias profesionales para mejorar su desarrollo profesional y facilitar la transparencia y la equiparación de cualificaciones y títulos (Kelly & Grenfell, 2004, p. 3). Esas cuarenta áreas para la formación de profesores se agrupan en cuatro secciones: estructura[43] (en la que se describen aspectos importantes para la formación de los profesores de lenguas, se expone cómo podrían ser organizados y se hace referencia a cuestiones como la necesidad de incluir teoría y práctica, la experiencia en contextos pluriculturales o el fomento de la movilidad), conocimiento y comprensión (en la que se especifican aquellos puntos relacionados con lo que el profesor en prácticas debería saber y entender respecto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas), estrategias y habilidades (la cual contiene pautas sobre cómo tendrían que actuar los profesores en prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras, como profesionales de la enseñanza y en situaciones de enseñanza-aprendizaje, en relación, por ejemplo, con la autonomía del alumno o la autoevaluación) y valores (área que abarca aspectos que tienen que ver con los valores en los que habría que formar a los profesores en prácticas con el objetivo de que posteriormente los promuevan en su tarea docente, tales como la diversidad, el trabajo en equipo, valores culturales y sociales).

A continuación profundizaremos en algunas de las muchas propuestas que describen las competencias del profesorado de lenguas extranjeras: el *European Porfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for languages teacher education* (Newby et al., 2007), por ser uno de los documentos utilizados para la autoevaluación en el programa de formación inicial de profesores en el que se lleva a cabo esta investigación; la propuesta sobre la competencia docente en lenguas extranjeras de Estaire y Fernández (2012), por haber influido significativamente en nuestra manera de abordar y entender la competencia docente; *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012), por ser otro de los documentos de consulta obligatoria en nuestro contexto de estudio; y la

[42] Ya abordamos sucintamente la descripción del *Perfil* y de los otros referenciales de competencias del profesorado de lengua extranjera que se presentan a continuación en un trabajo anterior (Pazos, 2016).
[43] Traducción propia de Structure, Knowledge and Understanding, Strategies and Skills, Values.

European Profiling Grid (VV. AA., 2013), por tratarse de una de las herramientas de evaluación de los profesores que participan en la investigación.

2.3.3.2.1. La competencia docente en lenguas extranjeras según Sheila Estaire y Sonsoles Fernández

Estaire y Fernández, quienes conciben la competencia docente desde un enfoque basado en la acción (véase 1.2. Competencia docente y competencias docentes), señalan como competencias esenciales del profesorado de lenguas extranjeras la «competencia comunicativa lingüística» y la «competencia didáctica», la cual se refiere a las varias acciones didácticas relevantes de la actuación docente (saber hacer) que agrupan en los siguientes ocho ámbitos: planificar y preparar clases, gestionar y organizar el trabajo (espacio, recursos, tiempo, funciones del profesor, la gestión de clase, etc.), desarrollar las actividades y las estrategias comunicativas de la lengua (comprensión, interacción, expresión y mediación orales y escritas), contextualizar el aprendizaje (aspectos socioculturales, comportamientos sociales, interculturalidad, etc.), atender a la forma, desarrollar estrategias de aprendizaje, evaluar e integrarse en el equipo docente. De esta propuesta también resulta muy interesante la relación que establecen las autoras entre estas dos competencias y el elenco de conocimientos necesarios (saber) para poder llevar a cabo las acciones docentes, de creencias y actitudes (saber ser) que ayudan a esta ejecución (factores relacionados con la personalidad, las creencias y valores, las motivaciones y actitudes del docente) y de estrategias (saber aprender) que permiten realizar esas acciones de forma más rentable y eficaz (2012, pp. 32-93), realizando así una adaptación de las competencias generales del *MCER* (Consejo de Europa, 2002, p. 99).

La perspectiva de Estaire y Fernández acerca de la competencia docente como proceso gradual, que evoluciona y se desarrolla a lo largo de la carrera profesional (2012, p. 19), permite a las autoras distinguir tres niveles de desarrollo de la competencia docente: A. profesorado novel, B. profesor autónomo y C. profesorado experto (2012, p. 98), coincidiendo una vez más, según la apreciación realizada por Ponce de León (2017, p. 839), con los niveles de referencia del *MCER* y las siglas utilizadas para cada uno de ellos (A, B y C). En la segunda parte de esta obra, las autoras incluso sugieren posibles secuencias para que los docentes desarrollen su competencia docente de forma progresiva y transiten desde el nivel A, al B y al C (Estaire & Fernández, 2012, p. 95-120).

Otras investigadoras, como las profesoras María del Prado García-Cano (2012) y Susana Ortiz y Geni Alonso (2015, p. 43), también han intentado describir las competencias de los docentes de lenguas extranjeras a partir de las competencias generales del *MCER*: saber, saber hacer, saber ser y saber aprender (Consejo de Europa, 2002, p. 99). García-Cano (2012, p. 465) explica que las competencias del docente de idiomas «se vislumbran» en un estudio detenido del *MCER*, pues su enfoque centrado en el alumno, orientado a la acción y al aprendizaje autónomo y reflexivo del alumno implica que el profesor adopte el papel de facilitador y de gestor, para los cuales tendrá que desarrollar determinadas competencias. A pesar del interés de estas dos propuestas y de lo novedoso que resulta relacionar el *MCER* con la formación de profesores, la aportación de Estaire y Fernández es mucho más explícita y sistemática y, por tanto, nos resulta más útil para su aplicación en la formación de profesores.

2.3.3.2.2. Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas (*PEFPI*)

El *PEFPI* (en inglés, *European Portfolio for Student Teachers of Languages*) es un documento elaborado en el CELM, en el marco del proyecto «Las lenguas como cohesión social – Educación lingüística en una Europa multilingüe y multicultural», por un equipo de formadores de profesores de cinco países, basándose en otros proyectos ya existentes (el *MCER*, el *Portfolio europeo de las lenguas [PEL]* y el *Perfil*), tras haber consultado a otros profesores y formadores de 33 países europeos (Newby et al., 2007, pp. 85, 87). El *PEFPI* pretende ser una herramienta que promueve el desarrollo profesional a través de la reflexión y la autoevaluación entre los futuros profesores de idiomas, si bien podría ser un recurso para cualquier profesor a lo largo de su carrera profesional (2007, p. 87). Los objetivos de este documento, indicados en la introducción del mismo son los siguientes:

> 1. Fomentar que reflexiones sobre las competencias que un profesor se esfuerza en conseguir y en el conocimiento subyacente que alimenta esas competencias.
> 2. Ayudar a prepararte para tu futura profesión en una variedad de contextos de aprendizaje.
> 3. Promover la discusión con tus compañeros y con tus profesores y tutores;
> 4. Facilitar la auto-evaluación del desarrollo y adquisición de tus competencias.
> 5. Ofrecer una herramienta que te ayude a visualizar tu progreso. (2007, p. 5)

En cuanto a su estructura, el *PEFPI* se compone de una declaración personal, que promueve una reflexión sobre aspectos generales relacionados con la enseñanza; de

una sección de autoevaluación con descriptores que orientan la reflexión y la autoevaluación; y, por último, de un dosier para reunir evidencias a fin de validar la autoevaluación. Se trata, pues, de una organización tripartita que recuerda a la del *PEL*. Asimismo, en la parte final del *PEFPI* se incluyen un glosario con términos importantes que se utilizan en el documento, un índice de términos utilizados en los descriptores y una guía de utilización (2007, p. 5).

La sección de autoevaluación del *PEFPI* constituye el «núcleo del *PEFPI*» (2007, p. 87) y está formada por 195[44] descriptores de competencias relacionadas con la enseñanza de idiomas que, como se indica en el propio documento, «han de entenderse como el conjunto de competencias básicas que todo profesor de idiomas debería esforzarse en desarrollar y adquirir» (Newby et al., 2007, p. 5) y que guardan gran relación con las competencias del aprendiente de LE que contempla el *MCER*. Estos descriptores se agrupan en torno a siete áreas generales, las cuales se subdividen en otras áreas más específicas, como se puede en el siguiente gráfico:

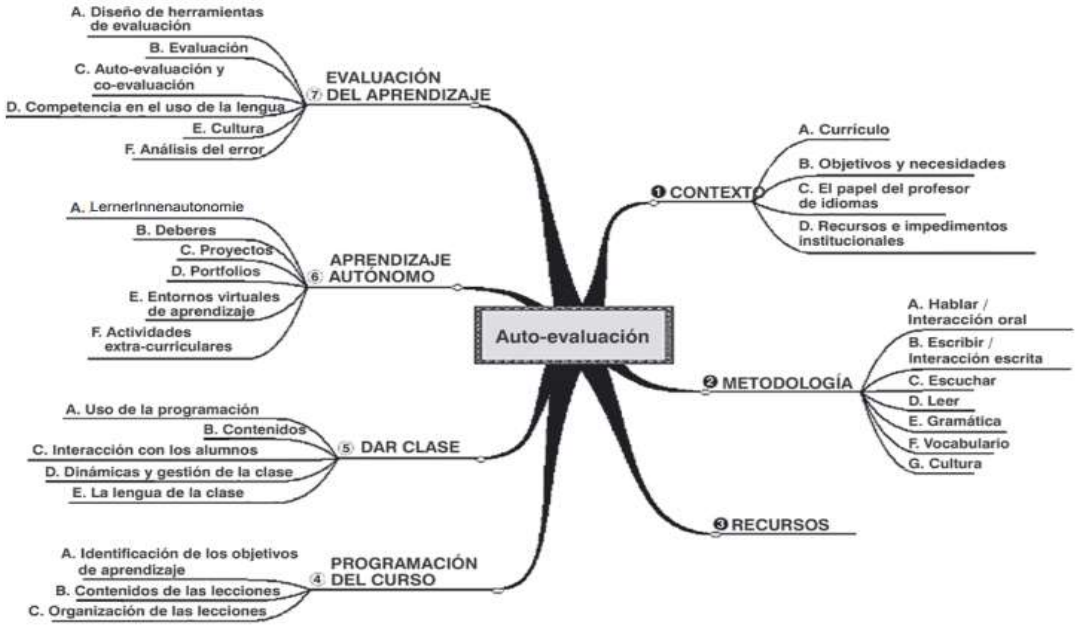


Figura 8. Categorización de los descriptores[45] en el *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* (Newby et al., 2007, p. 6).

Para cada una de estas categorías se presenta una serie de «descriptores de afirmación de capacidad ("can do")» (2007, p. 90) que, como ocurre en el *MCER*, pretenden fomentar el cuestionamiento continuo por parte del propio profesor o de los

[44] El número total de descriptores es 195, si bien en la introducción del *PEFPI* se indica que son 193 (Newby et al., 2007, p. 5).
[45] En la traducción al español, el *PEFPI* en la primera área de la categoría 6 «Aprendizaje autónomo», utiliza el término en alemán para referirse a la «autonomía del alumno».

formadores y no servir como lista de control. A modo de ejemplo, seleccionamos la categoría C de la primera área relacionada con el contexto, denominada «El papel del profesor de idiomas», la cual se divide en diez descriptores, de los cuales citamos los cinco últimos (2007, p. 17) –por relacionarse directamente con el tema de nuestra investigación–:

> 5. Puedo evaluar mi modo de enseñar de manera crítica basándome en la experiencia, la información que me dan los estudiantes y los resultados de aprendizaje y, de este modo, adaptarlo adecuadamente.
>
> 6. Puedo evaluar críticamente mi modo de enseñar con respecto a la teoría y sus principios.
>
> 7. Soy capaz de aceptar las críticas de mis compañeros y tutores y aprovecharlas como retroalimentación para mejorar mi modo de enseñar.
>
> 8. Sé observar a mis compañeros, reconocer los distintos aspectos metodológicos de su modo de enseñar, hacer un análisis constructivo y transmitírselo a modo de retroalimentación.
>
> 9. Sé localizar publicaciones, artículos y conclusiones investigadoras relacionados con aspectos de la enseñanza y el aprendizaje.
>
> 10. Sé localizar e investigar temas específicamente didácticos/pedagógicos relacionados con un determinado grupo de estudiantes o con mi modo de enseñar por medio de la 'investigación en acción'.

Con el objetivo de promover la reflexión sistemática y la autoevaluación, para cada uno de estos descriptores se presenta una barra donde el profesor puede ir registrando su evolución y el desarrollo de su competencia durante la formación inicial y a lo largo de su carrera docente, en diferentes momentos:

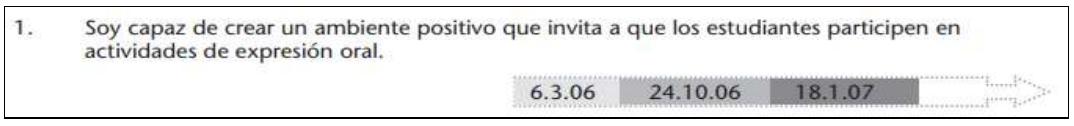


Figura 9. Barra de autoevaluación de los descriptores del *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* (Newby et al., 2007, p. 6).

En definitiva, la sección de autoevaluación del *PEFPI* consiste en un conjunto de descriptores que se refieren al «saber hacer» (pese a que, en ocasiones, se limitan más al «saber») y que incentivan la reflexión para mejorar la práctica docente, por lo que, como se especifica en el propio documento:

> […] no deberían concebirse como una lista preceptiva, ni como elementos constituyentes de un perfil de cualificación profesional definitivo. Más bien deberían considerarse como competencias que tanto los profesores en formación inicial como los que están ya en activo deberían tratar de desarrollar continuamente a lo largo de su formación y evolución profesional. (Newby et al., 2007, p. 90)

En efecto, en el *PEFPI* se habla de competencias y en varias ocasiones de «competencias didácticas» –de hecho, algunos descriptores hacen referencia a este concepto (2007, pp. 5, 85, 89, 90)–, si bien estas no se formulan como tal ni se estructuran en distintos niveles de desempeño. No obstante, a pesar de que no se trata de un referencial de competencias, el compendio de descriptores que incluye el *PEFPI*, fruto de un amplio consenso y elaborado por muchos profesores y formadores de profesores (cumpliendo así con algunas de las características deseadas para la construcción de los referenciales, citadas anteriormente), resulta de gran interés para contribuir al desarrollo de la conciencia profesional (2007, p. 90) de los futuros profesores de lenguas extranjeras en la etapa educativa de los 10 a los 18 años (2007, p. 87) –coincidente con el contexto educativo meta de los futuros profesores que participan en nuestra investigación–. Sin embargo, como ya hemos explicado, esta herramienta puede servir para docentes de lenguas extranjeras en otras etapas educativas e incluso para profesores que ya están ejerciendo la profesión docente, si bien es cierto que, por estar dirigida a los profesores en formación inicial, no abarca competencias propias del profesorado con mucha formación y experiencia, como la tutorización de otros profesores o la coordinación de grupos de trabajo.

2.3.3.2.3. Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras

El Instituto Cervantes, además de por promover la enseñanza, el estudio y el uso del español y difundir las culturas hispánicas, es reconocido por su labor en el ámbito de la formación de profesores de ELE. Ya en 2004, esta institución cuenta con documento interno e inédito, el *Marco general del Instituto Cervantes para la formación de profesores de español como lengua extranjera y como segunda lengua*, que determina los principales conocimientos, habilidades y actitudes que constituyen la competencia docente (Higueras, 2012, p. 127), una clasificación que, como manifiesta Higueras, responsable de la Unidad de Cursos y Actividades Formativas del Instituto Cervantes, a pesar de tratarse de una «acumulación de recursos» (2012, p. 105) con los que debe

contar el profesor y no considerar la actuación del mismo, ha resultado útil para la institución. No obstante, no se trata de un referencial de competencias.

En 2011, la Dirección Académica del Instituto Cervantes publica las conclusiones de uno de sus proyectos, titulado *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?*, cuyo objetivo es «[o]btener una visión real, actual y completa de lo que es y se espera que sea el profesorado del Instituto Cervantes con el fin de elaborar una descripción fundamentada, completa y compartida de la competencia del profesor del Instituto Cervantes» (Instituto Cervantes, 2011, p. 3). Para ello, se consulta a todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (profesores, alumnos, personal directivo, personal técnico y también expertos externos en formación de profesorado) de varios centros Cervantes a fin de conocer sus creencias acerca de lo que es para ellos un buen profesor de lenguas. Los resultados obtenidos a partir de esta visión poliédrica se pueden resumir en torno a ocho características: tiene una buena formación, promueve una enseñanza centrada en el alumno, tiene un buen núcleo emocional, gestiona bien el proceso de aprendizaje, se preocupa por su desarrollo profesional, trabaja en equipo, tiene una buena capacidad para relacionarse y se compromete con la institución (2011, p. 33).

Basándose en estos resultados, en otros estudios sobre modelos de competencia y en ejemplos de estándares de otras instituciones educativas de varios países, el Instituto Cervantes, en 2012, establece ocho competencias clave con sus respectivas competencias específicas, fruto de un amplio consenso y de la validación por parte de varios profesionales de esta institución y por expertos externos (2012, p. 9). Este documento describe «las competencias que tienen o se espera que desarrollen los profesores del Instituto Cervantes a lo largo de su trayectoria profesional», es decir, describir el perfil profesional de sus docentes; una propuesta que además surge «de la necesidad de contar con un marco para el desarrollo coherente de acciones formativas dirigidas a los profesores de lenguas segundas y extranjeras […] –mediante el desarrollo de planes, programas y actividades formativas–» (2012, p. 7).

Así, en el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012), partiendo del concepto de competencia asumido por Perrenoud (2001, p. 509), se enumeran y describen las ocho competencias clave (decantándose así por el calificativo «clave»), es decir, esenciales para el profesorado de ELE de esta institución, un listado que –como también recalca Perrenoud respecto a su inventario de *Diez competencias nuevas para enseñar* (2004b)– no pretende ser

exhaustivo ni cerrado, sino reflejar las competencias que se consideran claves «en este momento», de modo que podrán ser revisadas y actualizadas cuando se crea oportuno (2012, p. 7). Estas ocho competencias se representan en una especie de gráfico circular, como se observa en la Figura 10. Gráfico de las ocho competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes, 2012, p. 8)., cuyo centro está formado por tres «competencias centrales» («Organizar situaciones de aprendizaje», «Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno» e «Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje») y por otras cinco competencias, que rodean las tres centrales, que, además de tratarse de competencias propias de los docentes de lenguas extranjeras, también son comunes a otros profesionales («Facilitar la comunicación intercultural», «Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo», «Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución», «Participar activamente en la institución» y «Servirse de las (TIC) para el desempeño de su trabajo») (2012, p. 8).



Figura 10. Gráfico de las ocho competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes, 2012, p. 8).

Cada una de estas competencias clave engloba otras cuatro competencias más específicas, es decir, un total de 32 competencias (véase Anexo 2. Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes).), las cuales están formuladas en términos de capacidades y además incluyen descripciones de posibles actuaciones de los profesores que han desarrollado o adquirido esa competencia (Instituto Cervantes, 2012, p. 9). A modo de ejemplo, teniendo en cuenta una vez más el ámbito de nuestra investigación, seleccionamos la competencia clave «Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución», la

cual se desglosa en «Analizar y reflexionar sobre la práctica docente», «Definir un plan personal de formación continua», «Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente» y «Participar activamente en el desarrollo de la profesión», cada una de ellas explicadas y ejemplificadas para una mejor comprensión (2012, pp. 21-22).

Tras el análisis de estas competencias, observamos que las competencias clave recogidas en el gráfico coinciden en gran medida con aquellas características del buen profesor obtenidas de la investigación ya mencionada sobre lo que es ser un buen profesor del Instituto Cervantes (2011). Así, los rasgos señalados por los participantes en la investigación se mantienen de alguna manera en el inventario final, ya sea en el nivel de competencia clave (las relacionadas con la implicación del alumno, la gestión de los sentimientos, el compromiso con la institución y el desarrollo profesional) o como competencias específicas (por ejemplo, «trabajar en equipo» se contempla como una competencia específica de «Participar activamente en la institución»; «tener una buena formación» estaría incluida en «Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución»; y «tener una buena capacidad para relacionarse» estaría implícita en varias competencias específicas, como por ejemplo en «Desarrollar las relaciones interpersonales»).

Este listado de ocho competencias, a pesar de derivar del análisis de un contexto institucional muy concreto, como es la enseñanza de ELE en los centros Cervantes, puede resultar útil y servir de referencia para otros profesionales que trabajen en otros contextos «a la hora de desarrollar herramientas y procedimientos de evaluación del desempeño, de definir perfiles de profesores o de ajustar criterios para los procesos de selección, movilidad y promoción de profesores» (2012, p. 7), si bien, como ya hemos insistido en reiteradas ocasiones, realizando las adaptaciones pertinentes al contexto concreto en el que se vaya a emplear. Además de para los profesionales, esta propuesta puede ser utilizada como un referente general para otras instituciones y centros de enseñanza de lenguas «a la hora de definir las competencias del profesor en cada contexto, así como para enfocar la formación, el desarrollo profesional y, en definitiva, mejorar la enseñanza de lenguas» (2012, p. 7).

En definitiva, aunque se trate de un inventario de competencias cuyas fases de desarrollo y niveles de logro todavía no están descritos –si bien, es este el propósito del Instituto Cervantes (2012, p. 9), lo que sin duda lo convertirá en un referencial más provechoso–, surgido en un contexto muy concreto (como se refleja en la importancia otorgada a la participación y el desarrollo dentro de la institución), lo consideramos una

aportación muy interesante como punto de referencia para la formación inicial de profesores de ELE –de acuerdo con la interpretación de los referenciales de competencia defendida por Le Boterf (2005, p. 27)– y como base para la reflexión sobre la representación de un «buen» docente de idiomas y sobre la configuración del perfil profesional del profesor de español en el 3.º CEB y en ES en Portugal.

2.3.3.2.4. *Parrilla* del perfil del profesor de idiomas (2013)

European Profiling Grid (*EPG*) es un proyecto Leonardo da Vinci cofinanciado por la Comisión Europea, desarrollado entre 2011 y 2013 y distinguido en 2014 con el Sello Europeo de las Lenguas, en el que han colaborado 11 instituciones[46] coordinadas por el Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP, Francia). El proyecto tiene su origen en otro implementado entre 2007 y 2009 por la European Association for Quality Language Services (EAQUALS) –una asociación profesional que promueve la excelencia en la enseñanza de lenguas– denominado *A Profiling Grid for Language Teachers,* cuyo resultado se refleja en una *Parrilla* que describe la competencia docente en varias fases de desarrollo. Dicha *Parrilla* se organiza en torno a dos ejes: uno horizontal donde figuran tres frases de desarrollo (Basic, Independent, Proficient) –lo cual recuerda a los tres niveles del *MCER*– que a su vez se dividen en dos, es decir, seis posibles fases de desarrollo; y un eje vertical, en el que se encuentran las once categorías relacionadas con la lengua, la titulación y la formación, las competencias clave (metodología, planificación de clases y de cursos, interacción y gestión, evaluación) y competencias complementarias (desarrollo profesional y competencia digital), a partir de las cuales se describen las distintas fases de desarrollo de la competencia profesional de los docentes de lenguas (North, 2009).

En 2011 se inicia el proyecto *EPG,* el cual culmina con la publicación de la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (en adelante, *Parrilla EPG*), una revisión y una ampliación de la anterior *Parrilla* elaborada por EAQUALS que describe lo que sabe hacer un profesor de lenguas extranjeras competente (partiendo de la concepción de competencia docente que hemos expuesto en el apartado 1.2. Competencia docente y competencias docentes). Esta herramienta es validada por aproximadamente 2000 profesores de idiomas, 100 formadores y 70 responsables académicos de varios países

[46] CIEP (Francia), EAQUALS (Reino Unido), British Council (Reino Unido), Instituto Cervantes (España), Bulgarian Association for Quality Language Services OPTIMA (Bulgaria), Goethe-Institute (Alemania), Center fur Berufsbezogene Sprachen (Austria), ELS-Bell Education Ltd. (Polonia), Università per Stranieri di Siena (Italia), Hogeschool van Amsterdam (Países Bajos) y Sabanci Üniversitesi (Turquía).

europeos en diferentes contextos educativos. Concebida desde un amplio consenso, la *Parrilla EPG*, disponible en nueve idiomas y en versión electrónica, consiste en un instrumento innovador que pretende ofrecer a los distintos agentes relacionados con la docencia de lenguas (profesores, formadores de profesores y responsables académicos) una herramienta fiable que permita identificar las competencias de los docentes, con la finalidad de proveer una formación de mayor calidad y más eficaz (establece un marco común y unos criterios comunes) y mejorar el desarrollo profesional de los profesores de idiomas, así como destacar la importancia de la profesionalización en la docencia de lenguas (Mateva, Vitanova & Tashevska, 2011, p. 12). La *Parrilla EPG* viene acompañada de una «Guía del usuario», donde se explica esta herramienta, sus usos, su estructura, los principios y los supuestos en los que se basa y además se incluyen orientaciones para los posibles usuarios (profesores, formadores de profesores y responsables académicos).

Comencemos por los objetivos específicos de la *Parrilla EPG*, los cuales coinciden en gran medida con los señalados respecto a los referenciales de competencias (véase 2.3.1. Usos de los referenciales de competencias):

- assist self-assessment and mapping of a range of current language teaching skills and competences;
- outline individual and group profiles of language teachers in an institution, stating the levels of competence attained according to a set of categories and descriptors;
- help to identify development needs and training programmes;
- serve as an additional tool for staff selection and appraisal;
- assist in understanding of and communication between different pedagogical systems and educational traditions in Europe;
- foster transparency of teaching standards, facilitating teacher mobility. (Mateva, Vitanova & Tashevska, 2011, p. 12)

Se trata, por tanto, de una herramienta que permite obtener una representación gráfica de las fases de desarrollo profesional en las que se encuentran los profesores en un momento dado, con el fin de ayudarlos a tomar conciencia de su potencial de desarrollo (2011, p. 12). A nivel individual, la *Parrilla EPG* contribuye al desarrollo profesional del docente y al registro y seguimiento del mismo, ya que promueve su reflexión y autoevaluación de la competencia docente, así como la toma de conciencia de sus necesidades y de otras competencias que puede desarrollar (2011, pp. 9-10). A

nivel institucional, se desaconseja utilizarla como una lista de control en la evaluación y la selección de profesores, aunque puede considerarse un documento complementario que facilita estos dos procesos, gracias a la objetividad que pueden aportar las distintas categorías y descriptores que la conforman (2011, pp. 12, 13). De hecho, algunas de las posibilidades que se indican en la guía del usuario de la *Parrilla EPG* para los formadores de profesores son, entre otras, la evaluación de la competencia individual del profesorado (como herramienta complementaria, aprovechando una determinada categoría o descriptor) a fin de realizar un seguimiento continuado de los docentes, la configuración del perfil del grupo de profesores en formación y la identificación de áreas de mejora para el diseño de acciones de formación o incluso para diseñar programas de formación inicial (2011, pp. 11-12). Para los responsables académicos la *Parrilla EPG* puede servir de apoyo en la selección de profesorado, en la toma de decisiones respecto al equipo docente (asignación de tareas, necesidades formativas, etc.), en la evaluación del profesorado y, por ende, en el desarrollo profesional de su equipo (2011, pp. 13-14).

En cuanto a la estructura de la *Parrilla EPG*, esta establece seis fases de desarrollo[47], presentadas en horizontal, agrupadas en tres fases principales: fase de desarrollo 1 (1.1 y 1.2), fase de desarrollo 2 (2.1 y 2.2) y fase de desarrollo 3 (3.1 y 3.2), por lo que esta herramienta puede resultar útil tanto para profesores en formación inicial y noveles, como para aquellos profesionales con mucha más formación y experiencia. Estas seis fases se relacionan con cuatro categorías principales de la práctica docente, con sus correspondientes subcategorías, presentadas en vertical, las cuales suman en total trece categorías (Mateva, Vitanova & Tashevska, 2011, pp. 5-8):

Tabla 1. Categorías de la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*)

Formación, titulación y experiencia	➢	Dominio de la lengua
	➢	Formación
	➢	Evaluación de la práctica docente
	➢	Experiencia docente
Competencias docentes clave	➢	Metodología: conocimientos y habilidades
	➢	Evaluación
	➢	Planificación de clases y cursos
	➢	Gestión del aula e interacción

[47] Conviene destacar que en la *Parrilla EPG* se hace referencia a fases de desarrollo y no, aludiendo a la terminología utilizada por Tejada y Ruiz (2016, p. 29), a «niveles de desempeño» (satisfactorio, sobresaliente, etc.) ni a «niveles de normalización» (básico, medio, avanzado; o novel, senior, etc.). Esta decisión confirma el objetivo principal de la *Parrilla EPG* como herramienta para el desarrollo profesional permanente del profesorado.

Competencias transversales	➢	Competencia intercultural
	➢	Conciencia lingüística
	➢	Competencia digital
Profesionalismo	➢	Comportamiento profesional
	➢	Gestión administrativa

Parrilla EPG (VV. AA., 2013)

A diferencia de los referenciales mencionados anteriormente, en este caso, para cada una de estas trece categorías se presentan seis descriptores[48], correspondientes a las seis fases de desarrollo, los cuales se formulan siguiendo el principio de «can do», de manera afirmativa y cumulativa, es decir, el descriptor de cada fase incorpora las características de la anterior añadiendo competencias de un nivel de desarrollo más avanzado, como ocurre en el *MCER*. Además, considerando los objetivos arriba citados, la *Parrilla EPG* se basa en el principio de la autoevaluación docente (el cual se entiende en el marco de una cultura de autoevaluación y la práctica de esta a su vez fomenta esa cultura) y la evaluación docente (como herramienta complementaria); el principio de reflexión, ligado a los anteriores, en la medida en que los descriptores fomentan la reflexión y contribuyen a una mayor objetividad; y el principio de igualdad entre lenguas, en el sentido de que se transmite que todas las lenguas tienen el mismo valor a través de la planificación, la metodología, la gestión, la interacción y la competencia intercultural y la necesidad de desarrollar la competencia plurilingüe (2011, p. 13). Asimismo, la *Parrilla EPG*, a través de una propuesta de estándares comunes a todos los profesores de lenguas extranjeras en Europa, que pueden ser actualizados o modificados, facilita la movilidad del profesorado, el intercambio de buenas prácticas (2011, p. 13) y el desarrollo profesional permanente de los profesores y de las instituciones (2011, p. 14). Respecto a este último aspecto, resulta interesante matizar que la *Parrilla EPG* se basa, de acuerdo con la visión de Mann, en una perspectiva *bottom-up* del desarrollo profesional del docente:

> From the perspective of partners in the *EPG* Project, teacher development is primarily 'bottom up': teachers develop themselves based on the training they participate in, their own personal career experiences, and their interests (see Mann 2005). Depending on the circumstances, teacher development may be triggered by all kinds of events: participating in a training course, attending a workshop organised within the language centre, reading, being observed by or

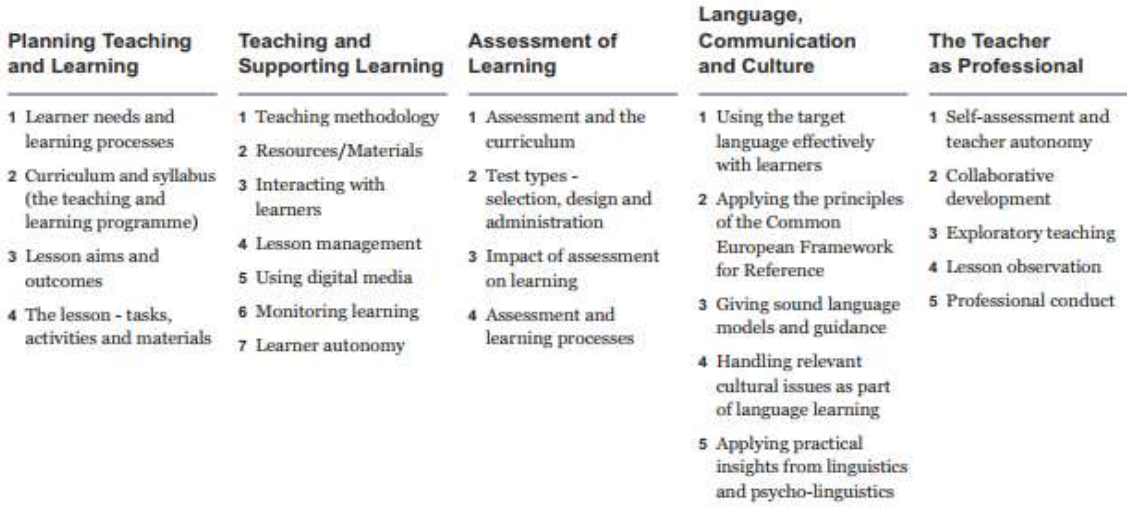
[48] La *Parrilla EPG* completa se puede consultar en el Anexo 3. *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*) (2013).

> observing a colleague, teaching a new type of course, *feedback* and discussion with a trainer or manager, exchanging ideas with a colleague on teaching materials, and so on. (Mateva, Vitanova & Tashevska, 2011, p. 3)

En definitiva, la *Parrilla EPG* es un instrumento polivalente que puede utilizarse para la autoevaluación, la evaluación, la formación, la gestión, la certificación y como garantía de calidad en la enseñanza, por parte de profesores, formadores de profesores y coordinadores académicos. En el contexto de formación inicial en el que se encuadra esta investigación, los profesores en formación y los formadores utilizan esta herramienta, convencidos de su potencial para «making such self-assessment easier and more methodical» y para «encourage discussion of development needs between teachers and their managers and/or trainers, who can use the *EPG* as a guide when making their own assessments of teachers' competences» (2011, pp. 3-4). Sin embargo, tendremos que valorar –y este es precisamente uno de los objetivos de nuestro estudio– su utilidad con profesores en este contexto particular, ya que, pese a tratarse de una herramienta validada por muchos profesionales, el perfil profesional de estos –mayoritariamente profesores con formación y con más de diez años de experiencia– (North, 2012), poco tiene que ver con el de la mayoría de profesores que participan en nuestro estudio.

De mención obligatoria, por su estrecha relación con el proyecto *EPG*, es el marco *EAQUALS Framework for Teacher Self-assessment, Teacher Training and Development* (en adelante, *TD Framework*), publicado por EAQUALS en 2014, que parte de una fundamentación similar a la *Parrilla EPG*, pero con destacadas diferencias en cuanto al formato y al contenido. En cuanto a los objetivos, estos son prácticamente los mismos que los antes citados para la *Parrilla EPG*, aunque el *TD Framework* (EAQUALS, 2016, p. 40) se centra sobre todo en ayudar al desarrollo profesional de los profesores de idiomas y no tanto en la evaluación y la comparación de perfiles por parte de un responsable académico (si bien uno de los objetivos principales de la *Parrilla EPG* y del *PEFPI* es también el desarrollo profesional). Asimismo, en el *TD Framework* no se hace referencia a las cualificaciones, la formación ni la experiencia del docente; no obstante, se ofrece una descripción mucho más detallada y abierta de las competencias profesionales de los docentes en términos de valores, actitudes, conocimientos y habilidades y se presentan descriptores globales para tres fases de desarrollo del profesorado (y no seis, como en la *Parrilla EPG*). Por lo tanto, el *TD Framework* incluye los siguientes elementos: «values and attitudes», «global descriptors» de las tres fases de desarrollo y «knowledge and skills» en torno a cinco

áreas de competencia (indicadas en negrita en la siguiente figura), las cuales se dividen en áreas más específicas, hasta un total de 25, como se observa en el siguiente cuadro:



Planning Teaching and Learning	**Teaching and Supporting Learning**	**Assessment of Learning**	**Language, Communication and Culture**	**The Teacher as Professional**
1 Learner needs and learning processes	1 Teaching methodology	1 Assessment and the curriculum	1 Using the target language effectively with learners	1 Self-assessment and teacher autonomy
2 Curriculum and syllabus (the teaching and learning programme)	2 Resources/Materials	2 Test types - selection, design and administration	2 Applying the principles of the Common European Framework for Reference	2 Collaborative development
3 Lesson aims and outcomes	3 Interacting with learners	3 Impact of assessment on learning	3 Giving sound language models and guidance	3 Exploratory teaching
4 The lesson - tasks, activities and materials	4 Lesson management	4 Assessment and learning processes	4 Handling relevant cultural issues as part of language learning	4 Lesson observation
	5 Using digital media		5 Applying practical insights from linguistics and psycho-linguistics	5 Professional conduct
	6 Monitoring learning			
	7 Learner autonomy			

Figura 11. Áreas de competencia del E*AQUALS Framework for Teacher Self-assessment, Teacher Training and Development* (EAQUALS, 2016, P. 6).

Para cada una de estas 25 áreas específicas de competencia se describen los principales conocimientos y aptitudes agrupados en tres fases de desarrollo diferentes, las cuales no se encuentran divididas por líneas, a diferencia de la *Parrilla EPG*, en un intento por no establecer límites y aceptar el posible solapamiento entre las áreas de competencia, entre los conocimientos y las aptitudes y entre las tres fases de desarrollo (EAQUALS, 2016, p. 7). Sin embargo, los valores y actitudes se presentan en un listado, sin estar divididas en fases de desarrollo (2016, p. 8). La consideración de estos componentes, la descripción más detallada de los descriptores y el uso de líneas discontinuas son algunas ventajas de este nuevo instrumento con respecto a la *Parrilla EPG*, por lo que nos parece un referencial mucho más completo, si bien, en él no han participado tantas instituciones como en el proyecto *EPG* y todavía no goza del reconocimiento ni ha sido objeto de tantas validaciones.

En definitiva, son muchos los marcos de competencias profesionales de los profesores de idiomas que se han publicado en menos de una década. Para nuestro análisis hemos seleccionado aquellos que, de alguna manera, están presentes en el programa de formación inicial de profesores en el que se enmarca nuestra investigación a fin de profundizar en ellos, en sus semejanzas y diferencias, y así comprender mejor su aplicación en nuestro contexto y facilitar la interpretación de los datos obtenidos en este estudio.

Capítulo 3. – La evaluación de la competencia docente

La evaluación del profesorado[49] ha cobrado una gran importancia en los últimos años, tal como lo atestigua la cantidad de publicaciones e investigaciones en torno a este tema. Este creciente interés se debe especialmente a que la evaluación de los docentes, y consecuentemente el propio profesorado, se considera crucial para garantizar y mejorar la calidad de la enseñanza (Blanco, 2009, p. 51; Flores, 2010, p. 10; López, González & De León, 2014, p. 135; Mateo & Martínez, 2008, p. 170), así como para lograr un mayor reconocimiento de la profesión docente (Roelofs & Sanders, 2007, p. 135). Flores refleja esta idea de forma muy esclarecedora en la introducción a la obra *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações*, alertando, no obstante, de que el camino hacia la calidad educativa no recae únicamente en la evaluación de los profesores; idea también compartida por Nóvoa, quien advierte que «é inútil considerar a avaliação como uma panacéia para os problemas educativos» (2008, p. 231), pues, aunque se trata de un ámbito fundamental, no es el único relevante en la evaluación educativa (Blanco, 2009, p. 53; Mateo & Martínez, 2008, p. 170). Veamos la cita de Flores al respecto (2010, p. 7):

> A avaliação de professores – uma temática complexa e, muitas vezes, pouco consensual – tem recebido uma atenção crescente por parte de investigadores, académicos, professores e decisores políticos um pouco por todo o mundo, surgindo aliada à ideia de que nela reside um dos aspectos decisivos para a melhoria da qualidade da educação. De facto, a avaliação constitui um meio indispensável para compreender e melhorar uma determinada realidade, mas ela não pode ser vista, de forma simplista, como a panaceia […] Trata-se, de um modo geral, de perceber de que modo a avaliação pode contribuir para a melhoria da qualidade dos professores, do seu ensino e, consequentemente, da aprendizagem e resultados escolares dos alunos.

Como apunta Flores, la evaluación del profesorado es un asunto complejo y bastante polémico –incluso conflictivo, según Mateo & Martínez (2008, p. 171)– cuya concepción, comprensión, planificación, aplicación y resultado no deja indiferente a ninguno de los agentes involucrados y afectados por el proceso (el profesorado, los centros, los alumnos, los padres y la sociedad en general). Alves y Machado lo califican,

[49] Cuando nos referimos a la evaluación del profesor, de profesores o del profesorado conviene matizar que se trata de la evaluación de su competencia profesional docente.

además de complejo, como multidimensional y multicausal (2010a, p. 7). En efecto, a la dificultad inherente al proceso de evaluación –el cual conlleva el planteamiento de numerosos interrogantes en torno a la concepción de la evaluación, sus funciones, los objetos de evaluación, las evidencias, los criterios, el procedimiento, los destinatarios o los evaluadores (Hadji, 1994, p. 50; Santos, 1993, p. 73)–, se suma la complejidad añadida de la competencia y concretamente de la competencia profesional docente –su concepción y su descripción a partir de lo que se considera un docente profesional y una enseñanza[50] eficaz (Flores, 2010, p. 8; Mateo *et al*, 1996, p. 24; Stodolsky, 1997, p. 243), asuntos que abordamos en los dos primeros capítulos de este trabajo–, lo que complica notablemente la concreción de un sistema de evaluación consensuado y aceptado por la mayoría del profesorado (Mateo et al., 1996, p. 24). De hecho, no existe un modelo de evaluación del profesorado neutro, al igual que no lo son la escuela, la formación ni los propios profesores (Baptista, 2011, p. 30; Tejada & Ruiz, 2016, p. 19) y es inevitable, como señala Flores (2010, p. 8), que «um sistema de avaliação de professores encontra-se associado a determinadas visões de ensino e de professor […] e ao modo como estas são traduzidas em padrões, critérios e indicadores de avaliação [...]» (Flores, 2010, p. 8).

Así, respecto a la evaluación, sostiene Blanco, haciendo referencia a la postura de Salvador (1991, citado en Blanco, 2009, p. 51), que «la conceptualización del término evaluación, cuando se aplica en contextos educativos y sociales, no mantiene un criterio único, sino que los diversos enfoques o escuelas del pensamiento psicológico y sociológico defienden diferentes construcciones epistemológicas». De este modo, Blanco distingue varias concepciones de la evaluación en función de cuatro enfoques distintos: el conductista (centrado en la comprobación del resultado final), el humanista (más centrado en el proceso y en la consideración de aspectos de carácter afectivo que puedan influir en la docencia), el cognitivo (centrado en el análisis del proceso de aprendizaje y su relación con los resultados) o el crítico o político (centrado en la evaluación como un proceso de enseñanza en la que los agentes involucrados trabajan

[50] Blanco (2009, p. 56) indica que la percepción de la evaluación depende de la concepción de enseñanza. Por ejemplo, si la enseñanza se concibe como un trabajo más técnico, la evaluación se interpreta como inspección; si la enseñanza se considera como destreza observable, la evaluación se limita a comprobar si se aplican correctamente las habilidades; si se concibe como profesión (dominio de técnicas, pero también juicio y toma de decisiones sobre qué técnicas aplicar en función del sujeto), la evaluación se centra en esa toma de decisiones y en la resolución de problemas; y, por último, si la enseñanza se ve como un arte (importancia de la innovación, los rasgos de personalidad, las habilidades personales y sociales, etc.), la evaluación se percibe como algo propio del docente, siendo aun así compatible con la evaluación externa que sirve como fuente de datos.

de forma conjunta y negocian la definición de los criterios de evaluación) (2009, pp. 51-52). Estos enfoques permiten vislumbrar ya la existencia de diferentes funciones, objetivos, modelos y tipos de evaluación.

La concepción de competencia que se adopte determina significativamente el proceso de evaluación. Teniendo en cuenta la perspectiva de Perrenoud (2001, p. 509), que seguimos en este trabajo, partimos de que la competencia solo se manifiesta en la acción, ante una situación y un contexto determinados, ya que no puede ser observada directamente (Coll, 2007; Gimeno, 2008, p. 26; Gonczi, 1997, p. 168; Roelofs & Sanders, 2007, p. 137; Tejada, 2011, p. 734; Tejada & Ruiz, 2016, p. 19) y, como indican Tejada y Ruiz, en realidad «no se pueden evaluar las competencias, sino lo que denominamos competencias» (2016, p. 19), corriendo el riesgo de que ciertos aspectos no observables se interpreten como falta de competencia (Gimeno, 2008, p. 26; Lévy-Leboyer, 2003, p. 47). En la misma línea, Le Boterf (2005, p. 67) sostiene que «[a] competência real de um sujeito é por natureza invísivel, é preciso a *encenação* de uma situação de avaliação para lhe dar visibilidade», lo que sin duda conlleva una serie de implicaciones para la evaluación de la misma. Se trata, por lo tanto, de evaluar la competencia docente en una determinada situación educativa de un modo holístico e integral, considerando todos los aspectos que puedan influir de forma positiva o negativa en la competencia docente (Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 356). Por consiguiente es obvio que un enfoque conductista de la evaluación o los procedimientos más tradicionales no serán válidos para enfrentar un nuevo enfoque evaluativo, visto que como acertadamente afirman Zabala y Arnau, «la competencia es un *constructo complejo*,[51] lo cual requiere la utilización de procesos de evaluación que también son complejos» (2007, p. 208). Cano explica que la evaluación de competencias implica «el traspaso de la evaluación DE[52] los aprendizajes a la evaluación PARA los aprendizajes» (2011, p. 31).

Por ello, se requiere un cambio o una adaptación de paradigma respecto a la evaluación tradicional y la utilización de modelos alternativos de evaluación que sean válidos para la evaluación de la práctica (Mateo & Martínez, 2008, p. 282), basándose en los conceptos de ejecución y autenticidad (2008, p. 210). Cano expone algunas pautas para este nuevo paradigma. Por un lado, el concepto competencias implica «integrar conocimientos, habilidades y actitudes», «realizar ejecuciones» y «actuar de

[51] Cursiva de los autores
[52] Mayúsculas de la autora.

forma contextual» (Cano, 2011, p. 44), por lo que exige oportunidades en la evaluación para exhibir esta integración de recursos –y no recursos «parcelizados» (Tejada & Ruiz, 2016, p. 19)– y aplicar los aprendizajes y los esquemas aprendidos a partir de «situaciones de integración significativas» contextualizadas que reflejen la realidad laboral o lo más real posible (Cano, 2011, p. 36; De Ketele, 2006, p. 139; Del Pozo, 2013, p. 24; Zabala & Arnau, 2007, pp. 200-201); es decir, una evaluación basada en ejecuciones (Mateo & Martínez, 2008, p. 204; Tejada & Ruiz, 2016, p. 33), como puede ser el prácticum o a través de simulaciones, que se caracteriza por ser lo más auténtica posible (Guzmán & Marín, 2011, p. 159; Tejada & Ruiz, 2016, p. 30), orientada a la solución de problemas (Gonczi, 1997, p. 168) y que no se limita a la evaluación de conocimientos declarativos descontextualizados (Guzmán & Marín, 2011, p. 158; Tejada & Ruiz, 2016, p. 23). Por otro lado, esta concepción de competencia implica «actuar con autonomía», de modo que la capacidad de autorreflexión también debería ser evaluada a partir, por ejemplo, de portafolios u otros mecanismos de autorregulación (2011, p. 44). Por último, este concepto debe ser entendido «de forma dinámica» (Cano, 2011, p. 44), como un proceso en evolución y gradual (Gimeno, 2008, p. 29; Jornet et al., 2011, p. 140), de ahí que sea necesario evaluar ese desarrollo –por ejemplo, mediante rúbricas o la evaluación en distintos momentos (Cano, 2011, p. 44)–; pues, como declaran Tejada y Navío:

> Así si asumimos que *la competencia profesional se plantea en un contexto cambiante, es coherente deducir su inevitable evolución y, por tanto su necesaria evaluación*[53]; es decir, ser competente hoy y aquí no significa ser competente mañana o en otro contexto. (2005, p. 6).

Para Del Pozo evaluar competencias profesionales «implica obtener información sobre el desempeño de una persona en la realización de un conjunto de tareas» a partir de evidencias, pruebas y demostraciones recogidas mediante el recurso a determinadas técnicas e instrumentos (2013, pp. 9-10). Para ello, Tejada presenta una propuesta de un «plan de evaluación de la competencia profesional» (2011, p. 733), basándose en las directrices de Le Boterf, con posibles fases para la planificación del proceso evaluativo de las competencias profesionales:

- Precisar la finalidad (profesionalización, clasificación, certificación, etc.).
- Adoptar un enfoque de evaluación individual.

[53] Cursiva de los autores.

- Determinar las áreas sujetas a evaluación personal y/o colectiva.
- Identificar las prácticas profesionales con especificación de criterios y niveles de dominio.
- Establecer el dispositivo en relación con quién evalúa, creíble y aceptado, consensuado.
- Definir los procedimientos de recogida de información y construir los instrumentos.

Tras esta breve introducción sobre la evaluación de la competencia en general y de las competencias profesionales docentes, a continuación nos detenemos en algunas de las cuestiones más relevantes de la evaluación de la competencia docente.

3.1. Particularidades de la evaluación de la competencia profesional docente

En este apartado reflexionaremos sobre algunas cuestiones básicas acerca de la evaluación de la competencia profesional del profesorado, tales como las funciones, los tipos, los principios caracterizadores y las dificultades y limitaciones que presenta.

3.1.1. Funciones de la evaluación del profesorado

La evaluación –en general, y no exclusivamente la de la competencia profesional–, en función de la concepción por la que se opte, de los contextos y de cómo se usen los datos (Scriven, 1966), puede responder a varias funciones o finalidades. Así, como indican, por ejemplo Mateo y Martínez (2008, p. 35) o Santos (2003, pp. 63-64), puede servir para el diagnóstico, la selección, la jerarquización, la formación, la certificación, etc.

Comencemos por señalar las funciones otorgadas a la evaluación de profesores por parte de algunos especialistas en este ámbito:

Tabla 2. Funciones de la evaluación del profesorado

Edward Iwanicki (1997, p. 224)	- Responsabilidad (para demostrar que los profesores que ejercen dentro del sistema educativo son eficaces). - Crecimiento profesional. - Mejora de la escuela y del aprendizaje de los alumnos. - Selección de los mejores profesores.
Gary Natriello (1997, pp. 50-52)	- Control del rendimiento de los profesores o toma de decisiones al respecto. - Control de los cambios dentro de los puestos docentes (promociones, despidos, etc.). - «Legitima[ción] [d]el sistema de control organizativo en sí mismo» (1997, p. 52).

James Stronge (haciendo referencia a Wheeler & Scriven, 2006, citados en Stronge, 2010, p. 25)	- Contrataciones. - Decisiones salariales. - Nombramientos. - Reducción de personal. - Evaluación de desempeño. - Contratación/rescisión antes del nombramiento definitivo. - Contratación/rescisión después del nombramiento definitivo. - Atribución de premios y reconocimiento. - Autoevaluación. - Progresión en la carrera. - Selección de mentores.
José Augusto Pacheco y Maria Assunção Flores (1999, p. 175)	- Progresión y certificación. - Mejora del aprendizaje profesional, en el ámbito del desarrollo profesional.
Linda Darling-Hammond (2010, p. 199)	- Certificación. - Contratación. - Nombramiento definitivo. - Organización de oportunidades de desarrollo profesional significativas. - Reconocimiento de los profesores especializados (identificación y recompensa).
Maria Assunçao Flores (2010, p. 8)	- Incremento de la eficacia de los docentes. - Promoción de oportunidades de formación y de desarrollo profesional adecuadas y significativas. - Mejora de la calidad de la enseñanza y, como consecuencia, el aprendizaje de los alumnos. - Mejora de los resultados de los estudiantes. - Control de los procesos, prácticas, programas y estrategias. - Medición del desvío entre los objetivos alcanzados y los establecidos. - Promoción en la carrera docente. - Etc.

Elaboración propia a partir de las propuestas de varios autores.

Como se puede observar, en las clasificaciones anteriores destacan sobre todo las funciones de la evaluación del profesorado relacionadas con la rendición de cuentas y con la mejora, ya sea a nivel de centro, del aprendizaje de los alumnos o del propio docente. Esta doble funcionalidad queda patente en la siguiente cita de Pacheco y Flores (1999, pp. 167-168):

> Em primeiro lugar, a avaliação é um instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional que reforça o significado de uma acção de melhoria individual centrada na realidade problemática do ensino […]. Em segundo lugar, a avaliação é um poderoso e eficaz instrumento político que subjaz às orientações educativas por variadas razões: umas, de natureza interna, porque motivam e responsabilizam; outras, de natureza externa, porque certificam ou sancionam.

Reflexionemos sobre estas dos funciones principales. Por un lado, la rendición de cuentas se relaciona con un compromiso respecto a los objetivos profesionales que se

consideran relevantes en términos de competencia y de desempeño de calidad, en una doble perspectiva: el desempeño individual del profesor y el cumplimiento de los objetivos establecidos por la escuela (Stronge, 2010, p. 28). Esta función, según Flores (2010, p. 7), cobra cada vez más importancia a causa de la exigencia de mejora de la calidad de la enseñanza, con la consecuente presión que genera para los docentes. No obstante, a pesar de las implicaciones negativas que pueda conllevar, lo cierto es que son muchas las decisiones que se toman a partir de sus resultados.

Por otro lado, la otra función más indicada por los autores anteriores es la de mejora de diversos aspectos relacionados con el docente y la docencia. Santos se muestra tajante cuando afirma que «[l]o que se persigue con la evaluación es transformar la realidad, mejorarla. […]. Se evalúa, esencialmente, para comprender y transformar la práctica» (1993, p. 98). Y esta mejora se puede lograr a través de «diversos caminos», siendo uno de ellos, según este autor, el propio proceso de evaluación, el cual promueve actitudes de reflexión, cooperación, diálogo o de revisión crítica de la acción entre instituciones, evaluadores, profesores y alumnos, es decir, en toda la comunidad educativa (1993, pp. 98-99). Y esta idea de mejora va ligada a la de desarrollo profesional docente. Duke y Stiggins abogan por el desarrollo profesional como objetivo fundamental de la evaluación del profesorado y lo definen como «el proceso (o procesos) mediante el cual el profesorado mínimamente competente alcanza niveles más altos de competencia profesional y amplía su comprensión de sí mismo, de los papeles, de los contextos y de la carrera profesional» (1997, p. 166); una visión del desarrollo profesional como proceso también compartida por Pacheco y Flores, que lo entienden como «um processo contínuo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes de prácticas de inovação escolar, e por outro, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira» (1999, p. 168). Así, Duke y Stiggins reconocen que la evaluación del profesorado es un buen mecanismo (no saben si el mejor, pero resaltan su potencial) para fomentar el crecimiento profesional continuo, posibilitar una mayor conciencia profesional y crear oportunidades para establecer objetivos, sin limitarse únicamente a medir unos estándares de competencia; y, para facilitar ese crecimiento enfatizan la utilidad de los estímulos externos, como la retroalimentación (1997, pp. 168-169). En la misma línea, Santos (1993, p. 90) señala que:

> La evaluación, ha de ser una ayuda no una amenaza. El propósito de la evaluación no debe ser la realización de un ajuste de cuentas o de un juicio sobre

> la actuación profesional de los docentes. El propósito fundamental es conseguir a través de la indagación rigurosa sobre la práctica las evidencias necesarias para la comprensión de la actividad de tal manera que los protagonistas puedan formular un juicio riguroso sobre su valor educativo.

No obstante, alcanzar estos objetivos dependerá, por un lado, de cómo se diseñe y aplique el proceso de evaluación (Darling-Hammond, 1997, p. 28), de que la evaluación sea constructiva (Duke & Stiggins, 1997, p. 169) y de que ofrezca oportunidades que ayuden al profesorado a aprender sobre su propia práctica, a reflexionar sobre ella y a mejorarla (y, en consecuencia, la práctica de la institución) (Stronge, 2010, p. 28). Por otro lado, dependerá de cómo los profesores encaren su evaluación, si la consideran un desafío para mejorar su rendimiento y se sienten motivados; o por lo contrario, les genera estrés y ansiedad y no consiguen sacarle provecho para su desarrollo profesional (Natriello, 1997, p. 56). Por ende, es importante plantearse estos aspectos a la hora de idear un proceso de evaluación de competencias docentes.

Estas dos dimensiones de la evaluación, como afirman Pacheco y Flores «inter-relacionam num permanente diálogo de contrários» (1999, p. 175), como son el juicio y el desarrollo o el control burocrático y la autonomía del profesional, que, sin embargo, pueden llegar a entenderse. McLaughlin (1997, pp. 558-559) recomienda que los extremos entre los que se mueve la evaluación de profesores (como responsabilidad/mejora; control burocrático/autonomía personal; superior/subordinado; ocultación de problemas/solución de problemas; necesidades individuales/objetivos institucionales), aparentemente irreconciliables, sean conjugados y tratados como complementarios y no como contradictorios. También Mateo y Martínez (2008, p. 35) apuestan por compatibilizar ambos enfoques:

> La información evaluativa que proporcionan ambos paradigmas evaluativos permiten delimitar con mayor precisión los contextos a evaluar. Cada uno proporciona información situada en niveles distintos pero que están interrelacionados. […] Sin embargo, el uso combinado de enfoques no quiere decir mixtificado, es decir, la planificación se establece desde supuestos distintos y el desarrollo se plantea con técnicas diferenciadas. […] Cada enfoque arroja diferentes tipos de luz que ayudan a comprender mejor los espacios de evaluación y decisión.

Otro elemento común a esta doble funcionalidad es la calidad, telón de fondo de muchas de las aportaciones recogidas en la tabla anterior. En efecto, como señala Blanco, «[e]valuación, calidad y mejora continua constituyen una unidad» (2009, p. 54). Lo cierto es que normalmente se suele vincular directamente la calidad del profesorado con la calidad de la enseñanza e incluso con la del sistema educativo, pero esta segunda parece mucho más abarcadora que la primera. Darling-Hammond explica esta distinción, definiendo la calidad de los profesores como «um conjunto de características pessoais, de competências e de modos de compreensão que um indivíduo traz para o ensino, incluindo determinadas predisposições específicas em termos de comportamento» (2010, p. 200); mientras que la calidad de la enseñanza es una de las dimensiones de la calidad docente, influenciada por el propio contexto de enseñanza y, de hecho, sostiene esta autora, aunque su parecer pueda ser discutible, «um professor de elevada qualidade num determinado contexto pode não o ser necessariamente noutro contexto» (2010, p. 202). También Blanco matiza que no es la calidad y eficacia del profesorado la que determina totalmente la calidad de la enseñanza, sino que esta depende de otras variables que tienen que ver con el contexto educativo, el propio alumno o el propio sistema educativo, agentes y factores que se habrían de tener en cuenta a la hora de evaluar la calidad docente del profesorado (2009, p. 54). Por ello, partiendo de la influencia notable que ejercen estos factores en la calidad y en el desarrollo profesional del docente (Darling-Hammond, 2010, p. 199; De Ketele, 2010, p. 26; Stronge, 2010, p. 24), no conviene atribuir a los profesores toda la responsabilidad y, como reconoce Darling-Hammond (2010, p. 202):

> [a]s iniciativas que visam desenvolver a qualidade do ensino devem considerar não só os meios para identificar, recompensar e utilizar as competências e capacidades dos docentes, mas também para desenvolver contextos de ensino susceptíveis de permitirem boas práticas por parte dos professores.

Ahora que hemos aludido a las competencias y a la eficacia, resulta interesante la apreciación realizada por los investigadores portugueses Pacheco y Flores respecto a uno de los mayores dilemas en la evaluación de profesores: el qué evaluar, en estrecha relación con las funcionalidades de la evaluación. Citando a Medlye y Shannon, Pacheco y Flores distinguen entre la evaluación del desempeño, de la competencia y de la eficacia (1999, p. 176). La primera destaca la naturaleza extrínseca de la acción docente, la calidad de los comportamientos y recae principalmente en la administración, que sigue una cultura técnica y administrativa. En segundo lugar, la evaluación de la

competencia es sobre todo de naturaleza intrínseca, se relaciona con el valor y el mérito profesional de un sujeto, con el desarrollo y la mejora profesional y recae especialmente en el profesor (pero también puede ser realizada por otros agentes). Por último, la evaluación de la eficacia suele basarse en los efectos de la enseñanza en el aprendizaje, sobre todo (aunque no exclusivamente), en lo que toca a los resultados de los alumnos, un enfoque no exento de polémica (1999, pp. 176-177). De esta triple perspectiva, Pacheco y Flores (1999, p. 177) concluyen que:

> Embora estas perspectivas sejam totalmente diferentes, o certo é que a avaliação deve servir quer para as tomadas de decisão relativas à progressão e promoção na carreira, funcionando como elemento de discriminação do desempenho, quer para o reforço do desenvolvimento profissional. Desse modo impõe-se a necessidade de diferenciar no tempo as avaliações de carácter sumativo e formativo.

Esta cita nos conduce a la reflexión sobre los diferentes modelos de evaluación, pues, como indica Barber (1997, p. 302), «[l]os sistemas de evaluación de profesorado no son inherentemente formativos o sumativos» (1997, p. 300), sino que dependerá de la finalidad de los datos recogidos durante el proceso: el fomento de la mejora de la actuación docente y promover el desarrollo profesional o la toma de decisiones respecto a la profesión y la carrera docente (salario, condiciones contractuales, etc.).

3.1.2. Modelos de evaluación del profesorado

Como acabamos de comentar, son varios y variados los modelos de evaluación de profesores en función de las diferentes perspectivas y finalidades que les atribuyen los distintos agentes educativos y de los modelos de enseñanza predominantes (Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 355). Por ende, son numerosas las propuestas de modelos de evaluación, así como la terminología usada en cada uno de ellos. No obstante, Pacheco y Flores (1999, p. 171), haciendo referencia a Shinkfield y Stufflebeam afirman que la clasificación más habitual es la que distingue modelos formativos, sumativos o mixtos, en consonancia con los modelos tradicionales de evaluación.

En este punto nos adentraremos en estos modelos y en las filosofías de la evaluación. Para ello, nos basaremos en varios autores, pero especialmente en la aportación de Charles Hadji, profesor emérito de la Université Grenoble Alpes, recogida en su obra de 1994 titulada *A avaliação, regras do jogo* que, si bien se refiere a la

evaluación en general, hace alusiones concretas a la evaluación de profesores, la evaluación de formaciones y a la evaluación del *estágio pedagógico*.

Hadji presenta una clasificación pormenorizada de la evaluación que resulta muy útil. Por un lado, distingue entre evaluación diagnóstica, pronóstica, predictiva, formativa y sumativa, en función de la estrategia aplicada para cumplir con un determinado objetivo de la evaluación: adaptar u orientar (elegir el camino y las modalidades de estudio más adecuadas) –en los tres primeros modelos–, regular (guiar el proceso de aprendizaje) –el modelo formativo– o verificar y certificar –el modelo sumativo– (Hadji, 1994, p. 62). Por otro lado, diferencia entre evaluación normativa o criterial para apreciar o interpretar comportamientos: aunque ambas se basan en referentes o normas previamente definidos, en la primera, la norma se determina a partir de los resultados obtenidos por un desempeño real de los elementos de un grupo de referencia; mientras que en la segunda se toma como referencia un desempeño-meta y el logro del alumno se establece con referencia a unos criterios y a unos objetivos específicos, de modo que los resultados son descriptivos, por lo que resulta más fácil ofrecer información al evaluado sobre su punto de desarrollo y orientarlo en el proceso (Hadji, 1994, p. 52; Mateo & Martínez, pp. 153-154, 242). A continuación, describimos con más detalle los modelos de evaluación formativa y sumativa, clasificación a la que se refiere la mayoría de investigadores, puesto que los otros modelos pueden considerarse parte o características de estos.

Como ya hemos adelantado, la evaluación sumativa suele tener una finalidad certificativa, comprobatoria y la función relacionada con la rendición de cuentas se asocia normalmente a este tipo de evaluación (Stronge, 2010, p. 27). En palabras de Hadji, «a avaliaçao é dita sumativa quando se propõe fazer um balanço (uma soma), depois de uma ou várias sequências ou, de uma maneira mais geral, depois de um ciclo de formação», de ahí que este modelo de evaluación se corresponda con una evaluación más puntual o con un proceso cumulativo de evaluaciones puntuales o «balances parciales» que culminen con un «balance final» (1994, p. 63).

En lo que concierne a la evaluación formativa, Scriven, en 1966, transformó el concepto de evaluación al referirse a este modelo, a la evaluación del proceso (1966, p. 16), y autores como Mateo y Martínez lo consideran el precursor de la «evaluación moderna» (2008, p. 176). La finalidad principal de este modelo, tal como ya hemos mencionado brevemente en el apartado anterior, es pedagógica (Hadji, 1994, p. 63), pues su objetivo es fomentar la mejora, el desarrollo profesional continuo (Stronge,

2010, p. 28) y promover la comprensión, el cambio y una transformación real (Arbesú & Rueda, 2003, pp. 59, 62). Por ende, desde esta perspectiva, la evaluación es procesual, se debe integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hadji, 1994, p. 63; Medina, Domínguez & Medina, 2010, p. 36), «con y desde los actores del proceso» (Arbesú & Rueda, 2003, p. 62) e incluso, como sostienen Alves y Machado (2010a, p. 11) o Guzmán y Marín (2011, p. 159), puede verse como un momento más del desarrollo profesional del docente o como una herramienta para fomentarlo. Así, en este tipo de evaluación cobran especial relevancia conceptos como los de «profesor investigador», «autoevaluación», «reflexión», «desarrollo profesional continuo» o «retroalimentación» (Arbesú & Rueda; 2003, pp. 59-60; Cano, 2011, p. 41; Tejada & Ruiz, 2016, p. 27). Respecto a esta última, Jornet et al. (2011, p. 134), Le Boterf (2005, p. 69) o Lévy-Leboyer (2003, pp. 94, 125) –estos dos últimos en referencia a las competencias profesionales en general, no exclusivamente a las docentes– afirman que en todo proceso de evaluación de competencias profesionales, sea formativo o sumativo, la retroalimentación resulta imprescindible.

Según Hadji, de acuerdo con su propuesta de modelos de evaluación, el concepto de evaluación formativa[54] se relaciona con las nociones de criterio, de diagnóstico y de regulación (1994, p. 116). En primer lugar, la evaluación formativa es criterial, porque parte de unos criterios que describen «o ser à luz de um dever-ser previamente determinado» (1994, p. 76), que debe conocer el sujeto evaluado y poder situarse en función de los mismos (1994, p. 117). En segundo lugar, es diagnóstica, ya que pretende realizar un diagnóstico de las dificultades del sujeto evaluado, que las comprenda y que consiga superarlas (1994, p. 123); aunque para Hadji la evaluación diagnóstica es un rasgo del modelo de evaluación formativa, otros autores la conciben como un modelo más de evaluación, como por ejemplo Cano, quien recomienda incluirlo en los procesos de formación y resalta su utilidad para conocer «el punto de partida» y el progreso o «valor añadido», destacando, en este sentido, la relevancia de los procesos de autoevaluación (2011, p. 40). Por último, la evaluación formativa es reguladora, en cuanto que permite ajustar el tratamiento didáctico a las dificultades

[54] Nos parece interesante la distinción que plantea Hadji entre evaluación formativa y formadora, aunque no sitúa esta última al mismo nivel que la evaluación formativa y sumativa. La evaluación formadora, «partindo da ideia que só o aluno pode, de facto, regular a sua actividade de aprendizagem, e da tomada em consideração da importância da representação dos fins a atingir, visa que o aprendente se aproprie dos critérios de realização do produto e da apreciação da produção», desplazando así «uma problemática de avaliação para uma problemática de avaliação como auxiliar da aprendizagem». (Hadji, 1994, pp. 186-187). No obstante, en nuestro texto nos centraremos solamente en la evaluación formativa.

detectadas y a la evolución observada (Cano, 2011, p. 41; Hadji, 1994, p. 125); a este respecto, resulta interesante y esclarecedora la alusión de Hadji a Piaget, quien defendía que «qualquer aprendizagem põe em jogo um mecanismo de regulação de duplo efeito: por um lado (mecanismo de *feedback*), o sujeito situa-se em relação à meta pretendida; por outro (mecanismo de orientação), haverá ajustamento ou reorientação da acção» (1994, p. 125). En la misma línea, Mateo y Martínez inciden en esta función de la evaluación formativa como «mecanismo regulador, probablemente el más importante de que se dispone para describir, valorar y reorientar la acción de los agentes que operan en el marco de una realidad educativa específica» (2008, p. 157).

En cuanto a las filosofías de la evaluación, Hadji, basándose en Ardoino y Berger, distingue entre evaluación estimativa y apreciativa. La primera se orienta más hacia lo cuantitativo y tiene por objetivo medir y asegurar la objetividad en el proceso; no obstante, no siempre se cuenta con el instrumento adecuado para ello y en estos casos se habla de «evaluación de medición por defecto», cuando el intento por cuantificar la competencia se aproxima más a la apreciación y ya entran en juego las limitaciones propias del evaluador (su capacidad de cálculo, el conocimiento de la situación, etc.). La segunda, la evaluación apreciativa, se orienta hacia lo cualitativo y su objetivo no es medir, sino determinar el valor de lo evaluado a partir de un modelo predeterminado o sin él. Por un lado, la evaluación apreciativa con modelo predeterminado consiste en apreciar la situación o la persona evaluada situándola en relación con un criterio determinado, con un referente; y la evaluación criterial, a la que ya nos hemos referido, es la evaluación prototípica de este modelo, junto con la formativa, que necesita también de un modelo de referencia para evaluar y orientar la formación y el aprendizaje del evaluado. Por último, la evaluación apreciativa sin modelo predeterminado se basa en la interpretación, en interrogarse sobre el sentido de una práctica y construir *a posteriori* el referente que permita comprender lo evaluado, posibilitando de esta manera interpretar la realidad en su complejidad, en su multidimensionalidad (Hadji, 1994, pp. 75-76). En función de estos tres modelos de filosofía de la evaluación, Hadji se refiere al evaluador como especialista, que intenta captar la realidad midiéndola; el evaluador como juez, que aprecia la realidad respecto a un «deber-ser» o referente predeterminado; y el evaluador como filósofo, que pretende comprender la realidad pero no medirla, sino comprender el sentido de esta, teniendo en cuenta su evaluación continua y la inexistencia de un saber absoluto (1994, p. 77).

Esta teoría nos lleva a considerar la evaluación como interpretación y, volviendo a citar a Ardoine y Berger, señala Hadji que toda evaluación es interpretación (1994, p. 131). Aun en el caso de la evaluación estimativa, es evidente que no todo se puede medir o no siempre se dispone del instrumento adecuado. En lo que atañe a la evaluación apreciativa con modelo predeterminado, se evalúa a partir de la selección de una imagen que se compara con las indicaciones del modelo determinado, tras un proceso de comprensión-comparación-análisis, pese a que la imagen no deja de ser una parte de la realidad y se elige desde una perspectiva concreta, influenciada igualmente por el ángulo desde el que se analiza y por el objetivo que se utiliza; por lo que esa imagen nunca será objetiva. De este modo, «[a] interpretação [en la evaluación] exige um vaivén constante entre a situação observada e o sistema de ideias e de princípios destinados a torná-la inteligível, e exige um ajustamento permanente da grelha de leitura ao objecto lido» (Hadji, 1994, p. 141). Cuando se parte de un referente predefinido, normalmente se hace una interpretación descendente, es decir, se procura encontrar en la realidad evidencias de los diferentes criterios preestablecidos; sin embargo, Hadji recomienda una interpretación descendente y otra ascendente:

> a avaliação como interpretação necessita de dois movimentos, ascendente e descendente. Temos de ir dos factos ao sistema de ideias que permite tê-los em conta, modificar este sistema em função dos factos analisados, voltar aos factos para os apreender com a ajuda deste sistema modificado, etc. (1994, p. 141).

Esta interpretación también varía –volviendo a las filosofías de la evaluación– en función de cómo se enfrenta a la imagen seleccionada el evaluador especialista, que se pregunta y pretende medir los efectos y la eficacia de la acción; el evaluador juez que se interroga y procura apreciar las transformaciones llevadas a cabo; y el evaluador filósofo que se pregunta sobre el sentido de lo ocurrido y quiere hacerlo emerger (Hadji, 1994, p. 144).

Por tanto, la evaluación consiste en una relación, porque «avaliar não é pesar um objecto que pudéssemos isolar no prato de uma balança. É apreciar este objecto *em relação à outra coisa*[55] que não ele próprio» (Hadji, 1994, p. 106). Es decir, una relación (como se puede ver en la siguiente figura) entre lo que existe, una realidad, el objeto real (individuo, situación, acción, etc.) que se evalúa (a lo que Hadji denomina «referido») y lo que se espera, el modelo «ideal», las normas o criterios con las que se

[55] Cursiva del autor.

establece una relación a partir de la realidad observada (a lo que Hadji denomina «referente»), que puede ser predeterminado o creado para un proceso de evaluación concreto (Hadji, 1994, p. 31) –perspectiva que nos recuerda a la distinción entre la competencia real y la competencia requerida (Le Boterf, 2005, p. 27)–. Por tanto, la evaluación puede entenderse, desde esta perspectiva, como «uma leitura da realidade à luz de uma grelha de referência, com que estabelece uma relação, e donde nasce o juízo que a define» (Hadji, 1994, p. 148); así como una doble articulación de la evaluación entre, por un lado, lo «referido» y lo «referente» y, por otro, las «realidades» a partir de las que se construyen o se seleccionan, que no son más que una representación simplificada de la realidad a la que hacen referencia (Hadji, 1994, p. 32).

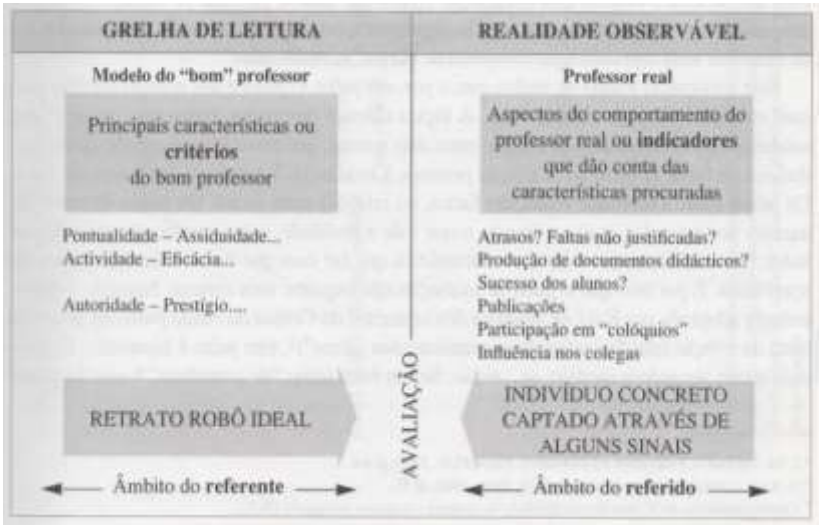


Figura 12. La relación entre «referente» y «referido» en la evaluación de profesores (Hadji, 1994, p. 31).

Estos modelos de evaluación (formativo y sumativo) y los modos de abordar el «âmbito do referente» y el «âmbito do referido» nos pueden conducir, como advierten Mateo y Martínez (2008, p. 164) a una confusión entre evaluación y control. Le Boterf (2005, p. 64) presenta una interesante reflexión al respecto: según si las competencias se conciben desde el punto de vista del saber hacer (desde una prescripción más restringida de la competencia) o del saber actuar (desde un enfoque en el que el objetivo es atribuir un valor y un sentido a una práctica profesional construida y personalizada a partir del uso de referenciales de prescripción abierta), la evaluación de la competencia se acerca más o menos a la función del control; esta explicación nos lleva una vez más a la imagen de los dos polos (2005, p. 31) y a la metáfora musical (2005, p. 45) propuestas por este investigador y ya mencionadas anteriormente en nuestro trabajo. Partiendo de este planteamiento, Le Boterf (2005, pp. 65-69) sugiere tres enfoques posibles para la

evaluación de las competencias que pueden aplicarse de manera independiente o combinada: la evaluación a partir de los desempeños (que se centra en la verificación de la consecución de ciertos resultados, medibles y observables, según unos criterios de desempeño, sin tener en cuenta otros factores), la evaluación a partir de la actividad (en la que se intenta inferir la competencia valorando, a través de la observación orientada y guiada en una situación auténtica de trabajo, si una actividad corresponde a una serie de criterios adaptados a dicha actividad, situándose en un punto entre el saber hacer y el saber actuar, en un momento dado o a lo largo de un proceso) y la evaluación a partir de la singularidad (que se basa en el reconocimiento del esquema operatorio construido por una persona que permite demostrar la competencia real, singular y subjetiva sin seguir a rajatabla los criterios de un referencial).

A este sentido combinatorio al que alude Le Boterf, se refieren otros autores como Cano (2011, p. 31), Castro (2008, p. 11), Flores (2010, p. 8), Hadji (1994, p. 150), Mateo y Martínez (2008, p. 165) o Stronge (2010, p. 8), quienes recomiendan –visto que no existen modelos de evaluación perfectos (Flores, 2010, p. 9)– optar por modelos híbridos o mixtos. No obstante, la mayoría de autores consultados, quienes parten de una concepción de competencia vinculada a la noción de desarrollo, tal como la defendida por Perrenoud (2001, p. 509) en la que también nos basamos en este trabajo, destacan el valor formativo de la competencia (Cano, 2011; Le Boterf, 2005; Lévy-Leboyer, 2003; Tejada & Ruiz, 2016), es decir, en palabras de estos dos últimos especialistas, «una evaluación para el desarrollo de competencias» más que «una evaluación de competencias» (2016, p. 27). Por ejemplo, Le Boterf defiende la conveniencia de «encarar a avaliação das competências como uma identificação sobre o que favorece ou trava a sua contrução» (2005, p. 70). En esta misma línea, Cano afirma incluso que la evaluación de las competencias solo se entiende como una evaluación formativa (2011, p. 31) que proporcione información al evaluado sobre su evolución, sus puntos fuertes, sus áreas de mejora y orientaciones para mejorar y así desarrollarse como profesional (2011, pp. 32-22). Sin embargo, como sostienen la propia Cano (2011, p. 31) y Le Boterf (2005, p. 70), la evaluación como comprobación, cuando implica la interpretación de los resultados de tal comprobación y busca una justificación de estos, superando la simple comprobación o control, puede constituir un subconjunto de la evaluación para el desarrollo, postura compatible con la perspectiva de Le Boterf sobre la evaluación a partir de la actividad.

En todo caso, teniendo en cuenta la concepción de evaluación de la que partimos se aboga por una evaluación de la competencia profesional basada en el reconocimiento y no únicamente en el control. Es decir, una evaluación en la que se comparte y socializa (Alves & Machado, 2010a, p. 12), que se valora la persona como sujeto respecto a un contexto, un ambiente espacio-temporal y un sistema determinado, con efectos positivos para el desarrollo profesional del docente y para la calidad de la enseñanza; y no un evaluación basada en el control y el desprecio, en el que la persona se considera como un objeto aislado del que solo interesa la distancia entre lo prescrito y lo realizado (De Ketele, 2010, pp. 28-29). Para conseguir adoptar esta postura de reconocimiento y concebir un modelo de evaluación de la competencia docente que responda a las necesidades de un determinado contexto conviene prestar atención a una serie de pautas que exponemos a continuación.

3.1.3. Principios orientadores para un sistema de evaluación de profesores

Darling-Hammond señala que los procesos de evaluación del profesorado, sus resultados y sus efectos dependen de factores técnicos, organizativos y políticos que interactúan entre sí (1997, p. 26). De este modo, la elaboración o adopción de un sistema de evaluación conlleva una reflexión profunda sobre: qué implicaciones (políticas, metodológicas, etc.) entraña, quién/es va/n a evaluar y a quién/es, qué se va a evaluar y con referencia a qué, con qué finalidad, qué tipo de evaluación, en qué contexto escolar, qué problemas o limitaciones presenta, qué consecuencias derivan del sistema de evaluación, cuándo evaluar, con qué instrumentos, a partir de qué evidencias, con qué recursos, para qué se usará la información obtenida en la evaluación, cómo enfrentarse a posibles problemas que puedan surgir, qué cuestiones éticas se deben tener en cuenta, etc. (Flores, 2010, p. 9; Pacheco & Flores, 1999, p. 169).

La evaluación de la actividad docente es compleja, por lo que debe encararse como un proceso continuo y sistemático (López, Gonzáles & De León, 2014, p. 135) que respete la complejidad de los contextos escolares y la multidimensionalidad de la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje (Pacheco & Flores, 1999, p. 168). Debido a su carácter complejo y procesual, el proceso de evaluación puede dividirse en distintas fases, clasificadas por Mateo y Martínez (2008, pp. 157-158) de la siguiente manera: planificación (decisiones acerca de las cuestiones mencionadas en el párrafo anterior); desarrollo (obtención, codificación, registro y un primer análisis de la

información); evaluación (análisis de resultados, formulación de los juicios –interpretación, clasificación y comparación–, toma de decisiones, divulgación de resultados y realización de un seguimiento de las consecuencias; y metaevaluación, término acuñado por Scriven que hace referencia «a la incorporación, en la práctica evaluativa, de la reflexión respecto a la calidad de la propia evaluación efectuada» [Mateo & Martínez, 2008, p. 161]). Para esta fase de metaevaluación, Mateo y Martínez (2008, pp. 161-164) proponen basarse en los criterios y las normas de calidad de la evaluación dictadas en 1988 por el Joint Committee (organismo responsable por la ética profesional de los evaluadores): la utilidad (si la evaluación es informativa, oportuna e influyente), la factibilidad (en cuanto al contexto y al coste), la legitimidad (si es legal, ética y respetuosa) y la precisión (si la evaluación ha conducido a una información adecuada, a partir de varias fuentes de información y de un contexto determinado).

Seguidamente se detallan algunos de los principios orientadores para la construcción o la adaptación de un dispositivo de evaluación de la competencia profesional docente que promueva el desarrollo continuo de la misma.

a) Considerar el objeto de la evaluación de profesores.

Esta decisión supone el primer paso de la planificación de la evaluación, a partir del cual se desarrolla el resto del proceso (Roelofs & Sanders, 2007, pp. 142-144). Hadji señala que la construcción de un buen dispositivo para la evaluación de la práctica docente debe comenzar por reflexionar sobre lo que exige una determinada situación, dónde nos encontramos exactamente y qué se pretende evaluar (1994, p. 159).

Como advierte Santos, «[e]valuar al profesorado se ha hecho sinónimo de evaluar su docencia. Sin embargo, el profesor desempeña funciones diversas y complementarias que constituyen también el núcleo de la acción profesional» (1993, p. 91) y, como ya hemos explicado, en la docencia influyen otros factores aparte del profesor. Así, la evaluación debería contemplar otras competencias, más allá de la disciplinar y pedagógica, que conforman la competencia docente, como la coordinación con los compañeros, el trabajo en equipo, la participación en proyectos, la relación con los alumnos y los compañeros, la gestión de conflictos, la motivación del grupo, etc. (Alves & Machado, 2010b, p. 99; Santos, 1993, p. 19), en función del contexto y las condiciones laborales de los distintos docentes. En efecto, seleccionar las competencias objeto de la evaluación no resulta nada fácil, debido, como ya hemos expuesto en el capítulo anterior, a la variedad de competencias relevantes y a su complejidad.

A fin de facilitar esta tarea, resulta interesante la propuesta de Tejada (que retomaremos más adelante), quien sugiere tomar como base el modelo competencial de la Pirámide de Miller (1990, citado en Tejada, 2011, p. 738) y determinar los diferentes niveles de evaluación de la competencia a partir de los distintos tipos de saberes: en la base estaría el «saber» (*Know*), es decir, los conocimientos teóricos que debe conocer un profesional; en el segundo escalón estaría el «saber cómo» (*Know how*), o sea, la capacidad de usar los conocimientos; en el siguiente se situaría el «demostrar cómo» (*show how*), esto es, una demostración práctica que simula la realidad, normalmente bajo supervisión de otro profesional; y en el último escalón de la Pirámide de Miller estaría el «hacer» (*doing*), ya vinculado a la práctica real en un contexto profesional. Tejada matiza un par de cuestiones al respecto: en primer lugar, señala la falta del «saber ser» y el «saber estar», aunque considera que ya pueden estar incluidos en el «saber actuar» en contexto (2011, p. 738); y en segundo lugar, el propio autor, junto con Ruiz añaden un quinto nivel a la pirámide, el «hacer y enseñar», para describir un desempeño «con maestría» (Tejada & Ruiz, 2016, p. 32).

En lo que concierne al «saber ser» y al «saber estar» a los que se refieren Tejada y Ruiz, ya hemos comentado en varias ocasiones la necesidad de tener en cuenta a la persona como sujeto en la formación, cuando lo que se pretende es una formación integral y, por ende, también en la evaluación de las competencias profesionales (Trillo, 2013). Recordemos además que entre los recursos básicos de la competencia se encuentran aspectos como las actitudes, la personalidad o las emociones y sentimientos, todos ellos relacionados con la persona (véase 1.1.3.3.4. Recursos). Las metáforas del iceberg (Gouveia, 2007, p. 49) o el «modelo cebolla» de Korthagen (2004, p. 80) contribuyen a esa toma de conciencia. Sin embargo, aunque el dispositivo de evaluación contemple tareas y situaciones que permitan mostrar e inferir la competencia profesional (Roelofs & Sanders, 2007, p. 150), en ocasiones es imposible acceder a esas capas que subyacen a las competencias, sobre todo, si nos limitamos a lo observable.

Así, Lévy-Leboyer, desde el ámbito de las competencias profesionales (no exclusivamente docentes), partiendo de esta concepción de la competencia como constructo complejo, defiende la evaluación de factores como las aptitudes o los rasgos de personalidad, recurriendo a diferentes métodos de evaluación para interpretar los «signos», las «muestras» y las «referencias». Los primeros posibilitan la medición de aptitudes o rasgos de personalidad que caracterizan al individuo. Los segundos, también llamados «tests de situación» se refieren a «situaciones simplificadas que tienen lugar

en un período de tiempo reducido y que son semejantes a las actividades profesionales clave» (2003, p. 80) y permiten observar a los sujetos en situaciones propias de su actividad profesional. Y, por último, las referencias, entendidas como «cualquier información sobre comportamientos pasados, que permite entonces describir los comportamientos futuros» (2003, p. 84). Esta información, sin duda, resultará muy útil para analizar, interpretar y comprender mejor algunas experiencias del profesorado (2003, p. 66) y para que los docentes indaguen en su propia identidad profesional (2003, p. 91). En este sentido, la autora admite que «la evaluación de competencias puede enseñar a recurrir a diferentes niveles de la imagen de sí mismo y a interpretarlos» (2003, p. 126); si bien dependerá del dispositivo de evaluación utilizado.

Por su parte, Trillo (2013) considera que la evaluación integral de la competencia docente durante el periodo de prácticas debe tener en cuenta (además del saber y del saber hacer) el saber ser y estar del docente, es decir, cómo se ve a sí mismo y cómo se regula para actuar de la mejor forma posible. Para ello, propone una serie de criterios que sirven tanto para la actuación práctica como para la reflexión escrita del futuro profesor, por ejemplo, si se posiciona de manera reflexiva y crítica respecto a su ámbito profesional; si es honesto y coherente y cumple con las obligaciones que ha acordado; si adopta una actitud de compromiso, de aprendizaje autónomo, de cooperación con los compañeros y de colaboración con el profesorado; o si construye su equilibrio emocional, o sea, si su autoimagen acerca de sus posibilidades y sus límites es realista, si consigue distinguir su parte de responsabilidad en los resultados de la influencia de otras variables, si controla la ansiedad o si tolera la incertidumbre.

b) Considerar el contexto de la evaluación de profesores.

El contexto concreto en el que se desarrolla la evaluación de profesores supone otro de los factores cruciales –tal como lo es para la propia competencia (véase 1.1.3.3.5. Contexto)– a la hora de concebir un plan de evaluación: el número de asignaturas impartidas por el docente, el número de estudiantes por grupo, las condiciones del aula donde se imparte la clase, los recursos disponibles para la práctica docente (manuales, acceso a *Internet*, equipos informáticos, etc.), las facilidades para el desarrollo profesional de los docentes, etc. (Stronge, 2010, p. 38). Asimismo, si se pretende que la evaluación tenga relevancia para la institución, el sistema de evaluación de profesores debe atender a los objetivos y necesidades de esta (2010, p. 38).

Darling-Hammond subraya esta importancia de las características y condiciones del contexto educativo y afirma que «[u]nas prácticas que tengan éxito en unas organizaciones pueden ser absolutamente ingobernables en otras, a menos que se den unos cambios substanciales dentro del medio organizativo en el que tienen lugar» (1997, p. 26).

c) Considerar la necesidad de criterios y estándares en la evaluación de profesores

En el capítulo anterior aludimos a la evaluación como una de las utilidades de los referenciales de competencias docentes (véase 2.3.1. Usos de los referenciales de competencias). Hadji (1994, p. 159), de acuerdo con su propuesta acerca de la evaluación criterial, se muestra convencido de la necesidad de un referente: «[a]valiar em função de quê? Tudo depende desta questão primordial. As regras do jogo são determinadas pela essência do jogo». También Tardif y Faucher (2010, p. 39) consideran que «[n]a avaliação da profissionalidade dos professores, a elaboração de um referencial de competências, a selecção ou a adaptação de um referencial existente, se houver, é, portanto, uma necessidade», al igual que un modelo de desarrollo de cada competencia, desde el nivel de principiante hasta el de especialista. Por ende, después de determinar el objeto de la evaluación, el siguiente paso consiste en fijar los criterios que sirvan de referencia a la hora de evaluar la actuación docente (Mateo & Martínez, 2008, pp. 187-188; Roelofs & Sanders, 2007, p. 144; Rueda, 2009, p. 10), es decir, que nos ayuden a situarnos y leer e interpretar a partir de ellos una determinada realidad (Hadji, 1994, p. 43).

En el caso de la evaluación de las competencias profesionales de los docentes se requiere la descripción para cada una de las competencias de los criterios y estándares que se van a emplear, así como los distintos niveles de logro o fases de desarrollo profesional (Danielson, 2011, p. 11; Good & Mulryan, 1997, p. 291; Jornet et al., 2011, p. 135; Mateo & Martínez, 2008, pp. 187-188; Roelofs & Sanders, 2007, p. 145; Rueda, 2009, p. 10; Stronge, 2010, p. 39¸ Tejada & Ruiz, 2016, p. 29). Como reconoce Hadji, «sem criterios, em relação aos quais [os dados obtidos] adquiram uma significação, os indicadores são mudos» (1994, p. 148). Asimismo, estos criterios y estándares y los conceptos básicos que subyacen a dicha descripción deben ser comprendidos por parte de los agentes involucrados para una implementación eficaz y una evaluación justa (Alves & Machado, 2010b, p. 99; Stronge, 2010, p. 39). Baptista plasma en esta cita la importancia de contar con referentes en la evaluación del profesorado:

> Uma avaliação justa do desempenho docente é aquela que, apoiada em princípios educacionais e em padrões de desempenho profissional claros e bem definidos, adopta e leva até ao fim procedimentos de comparabilidade e equidade, sujeitando-os à prova da sua realização prática, onde se impõe a exigência de discernimento prudencial. (2011, p. 33)

También Mateo y Martínez subrayan que, en la evaluación basada en ejecuciones, como puede ser la de las competencias profesionales, es conveniente establecer previamente los criterios y estándares de calidad que se pretenden lograr, dado que estos «orientan el diseño de las pruebas y ayudan a determinar el nivel de logro deseable de la ejecución» (2008, pp. 294-295). Alves y Machado (2010b, p. 99) comparten esta misma opinión y recalcan la utilidad de basarse en criterios claros para intentar garantizar la mayor transparencia posible. Si bien hay que admitir que «la construcción de un sistema competencial completo, complejo e integral» (López, González & De León, 2014, p. 135) y la definición de criterios y estándares no es una tarea nada fácil, sobre todo cuando no existe un perfil de competencias profesionales docentes o cuando este es demasiado genérico o abstracto (Pacheco & Flores, 1999, p. 179) –estas dificultades y limitaciones son abordadas en el capítulo anterior (véase 2.3.2. Limitaciones de los referenciales de competencias), por lo que no las volveremos a repetir en este punto–.

Sin embargo, una vez determinados, dichos criterios y estándares resultan extremadamente útiles, visto que su utilización no se limita únicamente a indicar lo que va a ser medido o evaluado, sino que además contribuyen a la concreción de qué evidencias se necesitan, con qué instrumentos se obtienen, quiénes y cuándo participan, así como el uso que se hará de los datos obtenidos (Hadji, 1994, pp. 147-148; Ingvarson, 2010, p. 106; Rueda, 2009, p. 10, 13). En cambio, Tenti Fanfani se muestra un poco más escéptico y, retomando las palabras de Dubet asegura que «[e]n tanto servicio personal que se ejerce con otros y "sobre otros", la enseñanza es un trabajo difícilmente objetivable, un trabajo cuya "producción" se mide mal» (Dubet, 2002, citado en Tenti Fanfani, 2009, p. 45), ya que, por muy completo y detallado que sea el sistema de evaluación, nunca cumple con las expectativas de los agentes implicados en el proceso, pues «siempre dejan de lado algún aspecto que es juzgado esencial por los propios protagonistas, los cuales difícilmente se reconocen en esas evaluaciones» (2009, p. 45). No obstante, en la evaluación de la competencia profesional quizás en vez de objetividad o fiabilidad es preferible, como sugieren Mateo y Martínez, para la

evaluación basada en competencias, asegurar la comparabilidad, «en el sentido de asociar debidamente la evaluación a los criterios adecuados», para lo cual es preciso que el evaluador tenga formación en el ámbito de la evaluación y que conozca y comprenda los criterios (2008, p. 302).

En suma, además de como base para la puntuación, para la retroalimentación y para la toma de decisiones en el proceso evaluativo o simplemente para comprender la realidad evaluada, la función de estas escalas de criterios y estándares, como ya hemos descrito en el capítulo anterior (véase 2.3.1. Usos de los referenciales de competencias), va más allá, sirviendo de punto de partida para promover la reflexión docente, la discusión sobre la enseñanza y, en último término, el desarrollo profesional del profesorado.

d) Considerar la diversidad de evidencias en el proceso de evaluación de los profesores.

Entre los especialistas en la evaluación de la competencia profesional docente existe unanimidad en cuanto a la necesidad de diferentes evidencias y pruebas de competencia para documentar la actividad profesional del profesorado con el propósito de conseguir una visión válida, más amplia y más justa (Baptista, 2011, p. 34; Darling-Hammond, 2010, p. 220; Pacheco & Flores, 1999, p. 181; Stronge, 2010, p. 39), visto que, como reconocen Pacheco y Flores, «[n]ão há um só registo que respeite as condições de fiabilidade e responda aos requisitos técnicos de realização de um processo de avaliação» (1999, p. 181). Por evidencias nos referimos a «las pruebas claras y manifiestas de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que una persona posee y que determinan su competencia» en la acción y en una determinada situación (Tejada & Ruiz, 2016, p. 29). Este concepto debe abordarse desde una perspectiva amplia y compleja, capaz, como describe Baptista, de «traduzir o carácter específico, multidimensional e interactivo do desempenho docente» (2011, p. 34), apreciando también lo que no es directamente visible en la ejecución, puesto que, como ya hemos indicado, la docencia conlleva actividades de análisis, planificación o reflexión, entre otras, que no siempre se reflejan en la actuación docente (Danielson, 2011, p. 12).

Tejada y Ruiz (2016, pp. 29-30) proponen una posible clasificación, desde su punto de vista no exhaustiva, para las evidencias en el contexto de la evaluación de competencias profesionales: las evidencias de conocimiento, que corresponden al conjunto de recursos (teorías, principios, conocimientos, habilidades cognitivas, etc.

sobre lo que hay que hacer, cómo debería hacerse, por qué tendría que ser así, cómo se haría si las condiciones sufrieran algún cambio, etc., es decir, la base para un desempeño eficaz); y las evidencias de desempeño, que corresponden a aquellos comportamientos (y deberían ir más allá de la actuación docente en el aula) que pueden ser inferidos a partir del proceso o del producto en una situación dada. No obstante, lo realmente complejo es determinar la naturaleza de las mismas, su cantidad y su calidad «suficiente» (Tejada y Ruiz [(2016, p. 30)] definen la «evidencia *suficiente*[56]» como «el mínimo imprescindible que debe ser evaluado»), el tipo de actividades que permitan obtenerlas en situaciones auténticas de evaluación, etc. Para facilitar el proceso, estos autores proponen algunos criterios interesantes que deberían aplicarse en el proceso de evaluación de competencias profesionales: la pertinencia (en función de lo señalado en las normas de competencia utilizadas), la vigencia o actualidad y la autenticidad (en el sentido de veracidad).

Por consiguiente, son varias y variadas las evidencias –establecidas a partir de los estándares (Jornet et al., 2011, p. 132)– que se pueden recoger a partir de diversas fuentes de datos y su selección no debe ser aleatoria, sino que dependerá de otros factores del sistema de evaluación como los evaluadores, el objeto y la función de la evaluación, la periodicidad, etc. (Pacheco & Flores, 1999, p. 181). Danielson, por ejemplo, indica que sería necesario garantizar fuentes de evidencia de cada una de las principales actividades de la docencia (2011, p. 12). A modo de ejemplo –dado que es imposible realizar un listado exhaustivo debido a las múltiples variables que afectan a la naturaleza y al proceso de evaluación– citamos: los registros de información obtenidos de la observación (Danielson, 2011, p. 12; Pacheco & Flores, 1999, p. 182; Stronge, 2010, p. 35); la opinión de los alumnos (Stronge, 2010, p. 35) recogida recurriendo a instrumentos variados; la visión del profesor a través de la autoevaluación manifestada en el portafolio, informes, reuniones o entrevistas (Danielson, 2011, p. 12; Del Pozo, 2013, p. 10; Pacheco & Flores, 1999, p. 182; Stronge, 2010, p. 35); el aprendizaje de los alumnos plasmado en resultados o trabajos (Danielson, 2011, p. 12; Pacheco & Flores, 1999, p. 182; Stronge, 2010, p. 35); los distintos conocimientos del profesorado demostrados por ejemplo en un examen (Pacheco & Flores, 1999, p. 182) o la opinión de los padres (Pacheco & Flores, 1999, p. 182), entre otras posibles fuentes de evidencia.

[56] Cursiva de los autores.

Por supuesto que todas ellas presentan ventajas y desventajas y ninguna debe ser utilizada como fuente de evidencia única en un proceso de evaluación. Aunque no analizaremos cada una de ellas, particularmente interesante resulta el debate en torno a los resultados de los alumnos como evidencia. Asumiendo que el objetivo principal de la enseñanza es el aprendizaje del alumno, se puede justificar el interés por considerar los resultados de los alumnos como fuente de evidencia para la evaluación docente (Darling-Hammond, 2010, p. 214). No obstante, a pesar de esta relación aparentemente obvia, son muchos los trabajos que advierten de los posibles riesgos de basar la evaluación únicamente en esta fuente (Darling-Hammond, 2010, p. 214; De Ketele, 2010, p. 26), dado que es necesario tener en cuenta algunas cuestiones: en primer lugar, actualmente está demostrado que el aprendizaje de los alumnos no depende únicamente del profesor, sino que en dicho proceso intervienen variables de índole diversa (sociales, afectivas, cognitivas, etc.) (Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 357; Tenti Fanfani, 2009, p. 45); en segundo lugar, en ocasiones algunos aprendizajes solo se valorizan, se manifiestan o están disponibles en un momento futuro, no en el momento en que se aprenden o en el momento de la evaluación (Tenti Fanfani, 2009, p. 45), pese a que es competencia del docente evaluar su calidad y significatividad; en tercer lugar, si todo depende de los resultados de las pruebas, el proceso de enseñanza podría limitarse a la preparación para las pruebas (Darling-Hammond, 2010, p. 215); y, en cuarto lugar, los resultados de la evaluación pueden verse influenciados por el efecto-docente (asociar una posible variación de los resultados a la calidad de la enseñanza del profesor) o por el efecto-grupo (explicar la variación de los resultados a partir de la pertenencia del alumno a un determinado grupo) (Hadji, 1994, p. 133). Así, se constata que, a pesar de que los resultados del alumnado pueden utilizarse como evidencia de la eficacia docente, son una fuente incompleta y sesgada, por lo que se recomienda el uso de otros tipos de evidencias asociadas al aprendizaje de los alumnos, como trabajos, el portafolio del docente, etc. (Darling-Hammond, 2010, p. 215; Hadji, 1994, p. 133; Tenti Fanfani, 2009, p. 46).

En definitiva, la importancia de contar con una variedad de evidencias obtenidas a partir del uso de múltiples fuentes de información es indiscutible, tal como se refleja en esta cita de Stronge (2006, citado en Stronge, 2010, p. 37), que nos parece pertinente para concluir este punto:

> Em síntese, a integração de múltiplas fontes de dados num sistema de avaliação de professores garante uma imagem mais realista do desempenho profissional e

> proporciona uma plataforma mais sólida com base na qual é possível construir planos realistas de melhoria, muito para além daquilo que seria possível se recorrêssemos apenas a uma única fonte de informação, tal como a observação de aulas. Se múltiplas fontes de dados forem aplicadas, de forma adequada, na avaliação de desempenho, a validade e a utilidade da avaliação de professores poderão ser radicalmente melhoradas.

Las evidencias se relacionan directamente con los instrumentos que se utilizan para recogerlas y los agentes implicados en el proceso de evaluación, aspectos que tratamos en los dos puntos siguientes.

e) Considerar la diversidad y calidad de los instrumentos de recogida de evidencias en el proceso de evaluación de los profesores.

Además de la finalidad y la función de la evaluación, la naturaleza de la evidencia y la cantidad necesaria de la misma determinan la elección y la utilización de instrumentos de evaluación (Tejada & Ruiz, 2016, p. 33), ya que, como es obvio, para recoger evidencias se requiere saber *a priori* qué información se pretende obtener y con qué objetivo (Hadji, 1994, p. 148). Como sostiene Hadji (2010, p. 137):

> Efectivamente, sabemos que a avaliação não é uma ciência […], mas antes uma prática capaz de rigor metodológico, desde que seja capaz de se inscrever numa lógica que vai das intenções aos instrumentos […]. É o respeito por esta lógica que pode permitir uma melhoria das práticas.

Debido a la complejidad de la competencia profesional y con la finalidad de lograr una mayor precisión en la recogida de las distintas evidencias a partir de varias fuentes de datos, se parte de la necesidad de que el dispositivo de evaluación, entendido como «o conjunto das modalidades previstas de levantamento e tratamento da informação» (Hadji, 1994, p. 148), debe ser multivariado a fin de triangular los datos obtenidos para obtener una visión más holística de la competencia (Baptista, 2011, p. 34; Pérez, 2008, p. 94; Tejada, 2005, p. 22; Tejada & Ruiz, 2016, p. 31). En efecto, como comenta Tenti Fanfani: «[s]i el trabajo del docente es estructuralmente complejo de "medir", más difícil y cuestionable es hacerlo en un momento determinado del tiempo y usando solo un instrumento de "medición"» (2009, p. 46). Así, son varios los instrumentos a disposición del evaluador y del evaluado y, aunque en principio no hay instrumentos buenos o malos (Cano, 2015b, p. 267), ni instrumentos que se asocien a una determinada práctica de evaluación, es cierto que unos pueden ser más pertinentes

que otros (Hadji, 1994, p. 165), ser más o menos coherentes con las evidencias que se pretenden recoger o estar mejor o peor construidos (Cano, 2015b, p. 267). No obstante, los instrumentos no garantizan el éxito por sí solos, sino que, como se señala en el párrafo anterior, este depende también de otros factores (Hadji, 1994, p. 162).

Sin embargo, su adecuada selección, adaptación o elaboración resultan fundamentales para intentar que el plan de evaluación cumpla con los objetivos establecidos. Para ello, se requiere seguir una serie de pasos previos, algunos previamente mencionados, los cuales retomamos en este punto para incidir en las decisiones que deben ser tomadas antes de proceder a la selección de los instrumentos:

1º. Establecimiento de las competencias y resultados de aprendizaje del evaluado (Tejada & Ruiz, 2016, p. 28). A partir de la configuración del perfil profesional, se definen las diferentes competencias y los resultados de aprendizaje que servirán de referente para la planificación del proceso de aprendizaje y la evaluación basada en ejecuciones (Tejada & Ruiz, 2016, p. 33) y que permitan «observar [o inferir] el logro en la adquisición de la competencia o subcompetencia objeto de evaluación» (Jornet et al., 2011, p. 132).

2º. Identificación de situaciones de aprendizaje profesionales relevantes y de su estructura para la evaluación de la competencia profesional (Tejada & Ruiz, 2016, p. 28). Se buscan tareas y situaciones significativas y auténticas (Cano, 2011, p. 36; Del Pozo, 2013, p. 24; Guzmán & Marín, 2011, p. 734; Roelofs & Sanders, 2007, pp. 145-146), que sean «situaciones de integración complejas, que impliquen la movilización, combinación y aplicación de los recursos adquiridos y que se traduzcan en un producto observable y susceptible de ser evaluado» (De Ketele, 2010, p. 144). Al referirnos a la autenticidad, Roelofs y Sanders distinguen entre situaciones reales (por ejemplo, impartir una clase a un grupo de alumnos en un contexto real), reales simplificadas (por ejemplo, dar solo una parte de una clase), simuladas (por ejemplo, cuando la clase no se imparte a un grupo real y no hay consecuencias) y las simbólicas (poco frecuentes, que se dan por ejemplo, cuando no se imponen las condiciones de las situaciones reales, como la limitación de tiempo o la inmediatez de respuesta). Obviamente la autenticidad es mayor en las situaciones reales, pero las reales simplificadas y las simuladas tienen la ventaja de que posibilitan la realización de actividades concretas que a veces no son tan probables en una situación real de trabajo (2007, p. 147). Respecto a la naturaleza de la situación también ha surgido el debate acerca de si esta debe ser o no completamente nueva para el alumno para una mayor validez de la evaluación. Aunque ya hemos

aludido a este asunto, retomamos en este punto una cita de Bernard Rey, quien se refiere a la evaluación de competencias del alumnado y no a la competencia profesional docente, si bien –teniendo en cuenta que el grupo de estudio de este trabajo son profesores en prácticas y se encuentran en esa transición de alumno a profesor–, nos parece interesante reflejar su postura acerca de este controvertido tema:

> […] une compétence digne de ce nom doit permettre d'affronter une situation nouvelle, [mais] cela entraîne un problème d'évaluation. Car dès lors on ne peut évaluer une compétence qu'en proposant à l'élève un problème qui est nouveau pour lui. Certes, ce problème devra requérir la mise en oeuvre de procédures que l'élève est censé maîtriser, c'est-à-dire auxquelles il a été entraîné. Mais ce sera à l'élève de prendre l'initiative de mobiliser ces procédures: l'énoncé de la tâche ne lui indique pas explicitement qu'il doit les appliquer. En ce sens, l'évaluation d'une compétence exige de l'élève qu'il fasse quelque chose à quoi il n'a pas été complétement entraîné. Il y a donc, jusqu'à un certain point, rupture du contrat didactique. (Rey, 2004, p. 132)

3º. Determinación de los distintos criterios de realización de las actividades de evaluación (Tejada & Ruiz, 2016, p. 28). Tras la reflexión de todo lo expuesto anteriormente acerca de las características de las situaciones de evaluación y su posterior planificación, se describen los criterios de evaluación, aspecto que ya hemos abordado con anterioridad.

4º. Obtención de las evidencias suficientes de competencia y los métodos para su recogida (Tejada & Ruiz, 2016, p. 28). Se determina la recogida de evidencias a partir de los estándares (Jornet et al., 2011, p. 132) y en función de estas se construye el dispositivo instrumental necesario para la recogida de las mismas y para el tratamiento posterior de esa información (Hadji, 1994, p. 174).

5º. Fijación de los niveles de logro de las competencias (Tejada & Ruiz, pp. 28-29). Se elaboran escalas descriptivas del desempeño competente para cada una de las situaciones de evaluación que explicitan los diferentes niveles de desempeño o fases de desarrollo y sirven de base para la interpretación de los datos obtenidos en la evaluación. Ya hemos subrayado en varias ocasiones la utilidad y la importancia los sistemas referenciales de competencias como instrumento de evaluación, así como sus limitaciones (véanse 2.3.1. Usos de los referenciales de competencias y 2.3.2. Limitaciones de los referenciales de competencias).

Y de esta manera se concretan los pasos previos a la adaptación o construcción de los instrumentos que permiten la recogida de evidencias para la documentación de la competencia docente. A continuación se presenta una lista con ejemplos de instrumentos que, en ningún caso pretende ser exhaustiva:

- Portafolio o carpeta profesional, dosier o diario del profesor que fomentan la reflexión, la autorregulación y la autonomía (Baralo, 2008, p. 60; Danielson, 2011, p. 12; Del Pozo, 2013, p. 10; Marín et al., 2013, p. 48; Del Pozo, 2013, p. 10; Pacheco & Flores, 1999, p. 182; Stronge, 2010, p. 35; Tejada, 2011, p. 743).
- *Parrilla*s con escalas de valoración, fichas de observación y otros instrumentos para la observación directa (Estaire, 2004, pp. 134-136; Hadji, 1994, p. 165; Tejada & Ruiz, 2016, p. 33; entre otros autores).
- Cuestionarios a los agentes implicados en el proceso de evaluación: alumnos, profesores, padres, etc. (Hadji, 1994, p. 166; Tejada, 2011, p. 741).
- Entrevistas a los agentes implicados en el proceso de evaluación (Danielson, 2011, p. 12; Del Pozo, 2013, p. 10; Hadji, 1994, p. 166; Pacheco & Flores, 1999, p. 182; Pérez, 2008, p. 94; Stronge, 2010, p. 35; Tejada, 2011, pp. 741-742). Tejada (2011, p. 742), basándose en Rodríguez, cita algunos tipos de entrevistas, que pueden ser estructuradas, semiestructuradas o sin preparación específica, que se pueden implementar para evaluar competencias: la entrevista motivadora o de incitación (para indagar sobre expectativas e intereses), de orientación (para potenciar la competencia en la toma de decisiones), evaluativa (para resolver aspectos relacionados con el nivel de competencia alcanzado), de explicación de la acción (para justificar la actuación) y biográfica (para fomentar el auto-análisis y la auto-reflexión sobre las experiencias vividas).
- Proyectos, ensayos o trabajos (Marín et al., 2013, p. 48; Pérez, 2008, p. 94; Tejada & Ruiz, 2016, p. 33).
- Pruebas o exámenes escritos u orales (Hadji, 1994, p. 166; Marín et al., 2013, p. 48; Pacheco & Flores, 1999, p. 182; Tejada, 2011, p. 739), *a priori* relacionados más con una evaluación tradicional que con una evaluación de ejecuciones, más característica de la evaluación de competencias (Tejada & Ruiz, 2016, p. 33), si bien, en función del objetivo establecido en un momento dado, su aplicación puede estar justificada.
- Pruebas «de desempeño»: se trata de actividades, basadas normalmente en la resolución de una situación problemática, que se suelen realizar con el objetivo de

evaluar la capacidad de movilización de recursos por parte del evaluado para actuar con competencia (Tejada, 2011, p. 740). En esta misma línea, Del Pozo habla de «pruebas situacionales», como la evaluación de una actividad profesional específica, típica de un determinado perfil profesional (2013, p. 11). Por su parte, Marín, Guzmán, Márquez y Peña se refieren también a «realizaciones o exhibiciones» como instrumentos de evaluación de competencias docentes, así como a los incidentes críticos (2013, p. 49).

- Rúbricas o matrices de valoración (Cano, 2015b, p. 266; Del Pozo, 2013, p. 10; Marín et al., 2013, p. 48; Tejada, 2011, p. 741; Tejada & Ruiz, 2016, p. 33). Cano señala que este término fue utilizado por Goodrich en los años 90 y lo define como «un registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar y lo hace siguiendo unos niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares de desempeño» (Cano, 2015b, p. 266). Por su parte, Del Pozo coincide con esta concepción de la rúbrica y la describe como «un instrumento utilizado para medir el desempeño de los aprendices en el desarrollo de una tarea concreta» (2013, p. 10). Alsina añade además que sirve como «guía u hoja de ruta de las tareas, muestra las expectativas que alumnado y profesorado tienen y comparten sobre una actividad o varias actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento» (2013, p. 8). En cuanto a las características formales, la rúbrica se presenta normalmente en un cuadro, como una pauta de evaluación cerrada (tipo lista de control o escala), en el que consta una lista de criterios graduados en varios niveles y puede ser más holística o más analítica (Alsina, 2013, p. 8; Cano, 2015b, p. 266; Del Pozo, 2013, p. 10).

  En los últimos años la noción de rúbrica se ha hecho habitual en la literatura sobre evaluación de competencia y, en ocasiones, en función de su naturaleza, puede partir de una concepción de la competencia más restringida (Cano, 2015b, p. 267). Además todavía no hay acuerdo sobre la validez de las mismas y se requiere más investigación sobre cómo afectan al desarrollo de competencias y los factores que influyen en su uso (2015b, p. 275), por lo que no conviene considerarlas como la «salvación» a los problemas derivados de la supuesta falta de objetividad y rigor en la evaluación (2015b, p. 268). De este instrumento destaca su carácter formativo y formador, en lo que respecta a su utilidad para dar retroalimentación, promover la autoevaluación, guiar el proceso de evaluación y fomentar la reflexión conjunta, sobre todo cuando en su construcción se implica el profesorado y el alumnado (Alsina, 2013, pp. 8-13; Cano, 2015b, pp. 269-270). No obstante, la rúbrica también

presenta ciertas dificultades, como la complejidad de su construcción y los riesgos asociados a ella, como la cuantificación excesiva o la imposibilidad de «encapsular» todo lo que engloba la competencia (Cano, 2015b, p. 269), cuestiones que se deberían tener en cuenta a la hora de optar por la rúbrica como instrumento para la evaluación de la competencia profesional docente.

- Balance o autobalance de competencias (Alves & Machado, 2010b, p.103; Tejada, 2011, p. 743; Tejada & Ruiz, 2016, p. 33): se trata de una técnica cada vez más frecuente en el ámbito académico que se aplica al inicio, al final o durante el proceso por parte un tutor o evaluador, pero también como autoevaluación, con el objetivo de tomar conciencia sobre el nivel de desarrollo de las competencias en un momento dado y orientar su mejora continua con base en la autoevaluación.
- Evaluación 360º: es una «técnica o dispositivo calidoscópico de evaluación del desempeño profesional» (Tejada, 2011, p. 743) que pretende fomentar una evaluación integral, efectiva y eficiente en la que participan todos los agentes implicados (el propio docente, los compañeros, los tutores o responsables académicos, los alumnos, etc.); con el objetivo de triangular la información reunida y obtener evidencias para una retroalimentación que facilite la autopercepción del desempeño y la mejora continua (Cano, 2011, p. 45; Jiménez, González & Hernández, 2010, pp. 48, 53), fomentando así la reflexión y el análisis –no solo al final del proceso, sino también durante– y, como consecuencia, el desarrollo profesional del sujeto (Lévy-Leboyer, 2000, p. 21; Tejada, 2011, p. 743). Para ser más práctica, la evaluación 360º, que Lévy-Leboyer define como «un instrumento eficaz de conocimiento de uno mismo y de gestión del desarrollo» (2000, p. 19), debería contar con una autodescripción de las competencias (descritas con relación a unas determinadas normas de competencia) y con una descripción –también con base en las normas de competencia– realizada de forma anónima por otras personas con las que mantiene algún tipo de relación (Lévy-Leboyer, 2000, p. 11; Tejada, 2011, p. 748), a fin de posibilitar el cotejo de la autoevaluación con la evaluación realizada por otros observadores. Se enfatiza así la importancia de disponer, como manifiesta Le Boterf (2005, p. 63), de «olhares cruzados» sobre la competencia, pues esta comparación y el posible diálogo que generan contribuyen a la validez del proceso.

Estos son algunos de los instrumentos que podrían conformar un dispositivo de evaluación. A pesar de que han existido varias tentativas para clasificarlos, a causa de la gran variedad existente y las múltiples posibilidades de uso de cada uno de ellos,

todavía no se ha llegado a una propuesta consensuada. Sin embargo, nos parece interesante el modelo expuesto por Tejada, al que ya hemos aludido anteriormente, basado en la Pirámide de Miller (en la que se refleja la dicotomía cognición-comportamiento: la primera en los dos primeros niveles y el segundo en el resto), porque nos permite comprender mejor cómo «acometer la evaluación de la competencia a partir de los distintos tipos de saberes» (Tejada, 2011, p. 738) y qué instrumentos son más recomendables para recoger evidencias relacionadas con cada uno de ellos:



Figura 13. Tipología de dispositivos según los tipos de saberes a partir de la Pirámide de Miller (Tejada & Ruiz, 2016, p. 32).

En cuanto a la calidad de los instrumentos, recomiendan Tejada y Ruiz prever «el nivel de precisión y la cantidad de riesgo que es aceptable» a la hora de construir un dispositivo de evaluación, partiendo de que el uso de una mayor variedad de instrumentos aumentará el nivel de la primera y reducirá el segundo, siempre y cuando el dispositivo instrumental sea válido, confiable, flexible e imparcial (2016, p. 33). Asimismo, Jornet et al. consideran que los instrumentos deben cumplir los principios de objetividad, en lo que se refiere a la fiabilidad y la validad que le pueda aportar a la evaluación; de operatividad, en lo que concierne a su eficacia, eficiencia, funcionalidad y factibilidad; y de ética, en el sentido de que sea justo y equitativo, que contribuya a la identificación del nivel del evaluado, las opciones de mejora y la diferenciación clara de los distintos niveles de desempeño (2011, p. 135).

f) Considerar los diferentes agentes evaluadores, sus papeles y su relación en el proceso de evaluación de profesores.

Del mismo modo que no existe una única modalidad de evaluación, ni una única evidencia suficiente, ni un único instrumento que pueda captar la complejidad de la competencia profesional, afirman Tejada y Ruiz que «tampoco existe un agente único que así lo pueda hacer» (2016, p. 33) y, por lo tanto, la competencia profesional precisa de procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Jiménez, González & Hernández, 2010, p. 53; Medina, Domínguez & Medina, 2010, p. 35; Tejada & Ruiz, 2016, p. 33). Para ello, se requieren diferentes agentes evaluadores (profesores, pares, alumnos, directivos, tutores, etc.), los cuales tendrán diferentes funciones y responsabilidades profesionales, según el tipo de proceso en el que participen (Tejada & Ruiz, 2016, p. 34) y la finalidad de la evaluación (desarrollo profesional, evaluación de desempeño, progresión en la carrera, etc.). Los datos de la evaluación de los varios agentes pueden compararse y contrastarse (a través, por ejemplo, de la triangulación), sin embargo, el rol y el peso de la información aportada por cada uno ellos en el proceso evaluativo puede ser diferente (Rossner, 2012, p. 7; Tejada & Ruiz, 2016, p. 34). Rossner representa esta idea en el siguiente cuadro, aunque obviamente esta información puede variar en función del contexto de la evaluación:

	PROFESSIONAL DEVELOPMENT	QUALITY	PERFORMANCE	CAREER PROGRESSION
External assessor		✓	✓	
Employer	✓	✓	✓	✓
Peer	✓	(✓)	✓	
Self	✓	(✓)	✓	✓

Figura 14. Diferentes tipos de «asesores» (Rossner, 2012, p. 7).

Por lo tanto, la evaluación puede ser implementada por agentes internos o externos y, si bien es cierto que existe bastante unanimidad sobre la relevancia de la autoevaluación como parte del proceso de evaluación (Pacheco & Flores, 1999, p. 177), la intervención de un evaluador externo causa más divisiones de opinión. Por un lado, la presencia de un evaluador externo puede contribuir al desarrollo profesional del docente aportando más evidencias (Baralo, 2008, p. 60) y fomentando que el evaluado reflexione e indague su práctica. Por otro, puede derivar en el efecto contrario, ya que

los evaluadores externos pueden ser vistos «no solo [como] intrusos sino como jueces que sancionan el comportamiento calificándolo de positivo o negativo» (Santos, 1993, p. 45); o puede llevar a que los profesores evaluados realicen simplemente «un montaje para un espectador particular» (Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 357), es decir, en palabras de Stronge (2010, p. 35), que se incurra en «un potencial artificialismo», perdiendo la perspectiva de la competencia real del docente.

Asimismo, para que un sistema de evaluación resulte eficaz, se requiere por parte de los intervinientes en el proceso, entre otras actitudes: honestidad (McLaughlin, 1997, p. 544), confianza entre los distintos agentes involucrados (Baptista, 2011, p. 35; Barber, 1997, p. 300; McLaughlin, 1997, p. 545) y colaboración y respeto mutuo (Pacheco & Flores, 1999, p. 171). De hecho, para que una evaluación cumpla con el objetivo de fomentar el desarrollo profesional, la actitud y la postura con la que los evaluadores y evaluados encaran el proceso es clave. Así, los profesores evaluados deben sentir la voluntad de mejorar y de crecer como profesionales, reconocer el valor de la evaluación, estar dispuestos a modificar su práctica a partir de la autoevaluación y de la retroalimentación proporcionada por los demás agentes participantes del proceso y confiar en ellos (Barber, 1997, p. 301); es decir, tener, como apunta Baptista una actitud profesional, cooperativa y respetuosa con el evaluador (2011, p. 38). Según Natriello (1997, p. 56), a fin de lograr estas condiciones, es recomendable además que los profesores sepan *a priori* qué se espera de ellos y que reconozcan la naturaleza de la retroalimentación y de los recursos que se les van a proporcionar, ya que de este modo suelen manifestar una disposición más positiva hacia la evaluación.

Por su parte, los evaluadores deben contar con las habilidades necesarias[57] para evaluar y hacerlo ciñiéndose a las evidencias, sin dejarse llevar por cuestiones personales ni por valoraciones globales de la competencia del docente que están evaluando (Danielson, 2011, p. 12), tener un conocimiento profundo del referencial y de la naturaleza de la competencia objeto de evaluación (Mateo & Martínez, 2008, pp. 295-

[57] Danielson (2011, p. 13) pone como ejemplo el caso de los Estados Unidos, donde recientemente se ha decidido conceder una «certificación» de evaluador a aquellos evaluadores que, además de participar en una formación para su capacitación como evaluadores de docentes, demuestren su competencia en este ámbito. Sin embargo, en Portugal, para la evaluación de profesores, en general, durante la formación inicial y a lo largo de la carrera docente no tenemos constancia de que se exija una acreditación o certificación similar. En cambio, en el ámbito de ELE, por ejemplo, en los exámenes del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), que implican la acreditación oficial del grado de competencia y del nivel del dominio de español, los examinadores para acreditarse como tal deben cumplir con una serie de requisitos previos relacionados con la formación específica y la experiencia en el enseñanza de ELE y superar un curso de acreditación como examinador; también para desempeñar funciones de evaluación en el Sistema de Acreditación de Centros del Instituto Cervantes, el procedimiento es similar.

296), respetar la dignidad del evaluado, reconocer los aspectos positivos, comprometerse en el proceso y autocuestionarse en su papel de evaluadores (Baptista, 2011, p. 37), así como mostrarse disponibles y atentos para ayudar a los profesores evaluados (Baptista, 2011, p. 36; Barber, 1997, p. 303), asegurarse de que el evaluado conozca y entienda el referencial que se va a utilizar y que todos los participantes en el proceso de evaluación compartan una terminología común (Cano, 2015b, p. 270; Hadji, 1994, pp. 105-106).

La relación entre evaluadores y evaluados, se trata, como describe Baptista, de una relación humana que se rige por valores de índole institucional y profesional (2011, p. 36), siendo la confianza «o valor matricial da relação», pues sin ella, según Baptista, no se podría cumplir con el objetivo formativo y transformador de la evaluación (2011, p. 35). No obstante, esta relación no siempre es fácil de establecer, puesto que, a pesar de los valores y actitudes que deben prevalecer, depende del grado de implicación que se le otorgue al evaluado en lo que respecta a la toma de decisiones sobre el proceso evaluativo (Hadji, 1994, p. 110) y del grado de equidad en la relación –dado que en ocasiones el evaluador puede ostentar más poder, en función de la finalidad de la evaluación– (Baptista, 2011, p. 36). En este sentido, como recomienda esta autora, conviene explicitar los papeles de los distintos agentes involucrados en la evaluación y su modo de participación, además de describir rigurosamente el marco normativo y los principios que rigen la evaluación, los criterios, la metodología, los resultados esperados y su posible utilización (2011, p. 35).

g) Considerar la potencialidad del proceso de evaluación de profesores para su desarrollo profesional.

Ya hemos comentado anteriormente que el desarrollo profesional y la mejora de la práctica docente es uno de los objetivos principales de la evaluación de profesores, para algunos autores incluso el más importante (Duke & Stiggins, 1997, p. 166). Para alcanzarlo, conviene adoptar un enfoque constructivista (Pacheco & Flores, 1999, p. 171) y partir de la concepción de la evaluación como un proceso de indagación y un ejercicio de comprensión de la realidad (Rueda, 2009, p. 10; Santos, 1993, p. 76). Para ello, Duke y Stiggins (1997, pp. 169-180) subrayan que debe darse una serie de características relacionadas con las actitudes, los conocimientos y las expectativas de los individuos involucrados, como ya hemos apuntado anteriormente (estos autores se refieren a los profesores y a los evaluadores como «facilitadores del crecimiento»); el

sistema de evaluación, en lo que atañe especialmente a los procedimientos de evaluación, la retroalimentación y las pautas para mejorar; el medio o el contexto en el que se desarrolla la evaluación; y otras condiciones que posibiliten la evaluación, como tiempo, materiales, recursos, formación específica para el proceso, etc. Asimismo, los dispositivos de control y evaluación de profesores deben, según Nóvoa, facilitar estos aspectos y, sobre todo, «contribuir para lhes dar mais, e não menos, controlo sobre as suas vidas e a sua profissão», por lo que deberían ser elaborados «no interior da profissão docente» y no por agentes externos, y así evitar la sensación de control y de rendición de cuentas en el proceso evaluativo (1992, p. 64).

Sin duda alguna, el procedimiento vinculado a la retroalimentación, incluido en las condiciones anteriores, es de vital relevancia para el desarrollo profesional y la mejora continua a partir del proceso evaluativo (Hadji, 1994, p. 50; Jornet et al., 2011, p. 134; Le Boterf, 2005, p. 69; Lévy-Leboyer, 2003, pp. 94, 125). Señala Rueda (2009, p. 13) que ya desde el momento de la planificación de la evaluación del profesorado debería contemplarse el uso que se hará de los resultados obtenidos y cómo se comunicarán al evaluado. En esta misma línea, Baptista sostiene que para una evaluación justa se debe cumplir con el principio de «[t]ransparência na apresentação e na utilização da informação recolhida, em coerência com o que foi assumido e explicitado e tendo por base esquemas de inteligibilidade próprios do conhecimento prático» (2011, p. 34). También Stronge está de acuerdo con la relevancia de la retroalimentación y se muestra convencido de que un sistema completo de evaluación de profesores de calidad posibilita no solo la mejora del desempeño docente y quizás la mejora del desempeño de los alumnos (2010, p. 39), sino que incluso «pode constituir um mecanismo para promover a aprendizagem ao longo da vida e a eficácia pedagógica dos professores» (2010, p. 40).

De acuerdo con todos los puntos expuestos anteriormente, comprobamos que concebir un sistema eficaz para la evaluación de la competencia profesional docente requiere la reflexión y la toma de decisiones en torno a múltiples aspectos. Por ende, durante este proceso de planificación y de implementación de la evaluación surgen numerosas dificultades.

3.1.4. Dificultades y limitaciones de la evaluación del profesorado

Como hemos comentado en los apartados previos no existe consenso sobre el modelo más pertinente para evaluar las actividades del profesor, pues estas varían en función del momento histórico, la cultura, el contexto y el enfoque de enseñanza adoptado (Arbesú & Rueda, 2003, p. 58), además de que no se circunscriben exclusivamente al trabajo realizado durante la ejecución de la clase (Hadji, 1994, p. 133). Así, son muchas las dificultades que surgen a la hora de construir un plan de evaluación del profesorado y aún más cuando se trata de la evaluación de la competencia docente.

Arbesú y Rueda mencionan algunos problemas que afectan a la evaluación de la docencia, como su «incipiente tradición», la falta de precisión de sus propósitos, la selección de medios y mecanismos para su realización y el conocimiento y uso de sus resultados (2003, p. 58). Santos señala cinco dificultades desde la perspectiva del evaluador, que afectan también al ámbito de la evaluación de profesores: la escasez de tiempo, la falta de motivación, el individualismo profesional, la rutinización institucional (la falta de reflexión sobre el proceso puede convertirlo en algo mecánico y no conducir a los objetivos esperados) y la carencia de ayuda (tiempo, medios, apoyo institucional, etc.) (1993, pp. 66-67). Por su parte, Mateo y Martínez (2008, p. 171) presentan una interesante clasificación de algunas de estas dificultades, en la que tienen cabida las enumeradas por los autores nombrados anteriormente:

- Dificultades de orden conceptual. Si se parte de la descripción de un modelo de profesor «ideal» para la configuración de un sistema de evaluación del profesorado (Mateo et al., 1996, p. 24), es preciso seleccionar ese referente y los criterios de evaluación que se van a aplicar, tarea que, como ya hemos reiterado, no se presume nada fácil.
- Dificultades de orden técnico y metodológico. Existe unanimidad a la hora de recomendar el uso de diversas técnicas para la evaluación de los docentes, pero según Mateo y Martínez aún no se ha(n) encontrado la(s) técnica(s) adecuada(s) desde el punto de vista del profesorado.
- Dificultades relacionadas con la cultura evaluativa. La falta de cultura evaluativa suele ser un obstáculo para la implementación de la evaluación del profesorado, pero a su vez esta es, según Mateo y Martínez, «un instrumento generador de cultura evaluativa» (2008, p. 171). Baptista (2011) defiende el mismo postulado. Aunque

alude a la inexistencia, en Portugal, de una cultura organizacional y profesional consistente en lo que se refiere a la ética profesional y a la evaluación de desempeño de profesores y considera que esto es una de las causas de algunas de la dificultades que surgen en la evaluación del profesorado, paradójicamente reconoce que «é a própria avaliação de desempenho que surge como oportunidade privilegiada para o desenvolvimento dessa cultura» (2011, pp. 49-50). Sin embargo, para ello, como advierte Cano, se precisa de mucho tiempo (2011, p. 147).

- Dificultades de legitimación de la evaluación. Cuando se configura un sistema evaluativo del profesorado se debe tener en cuenta el marco legal en el que se encuadra.
- Dificultades de orden deontológico. El proceso de evaluación debe llevarse a cabo prestando especial cuidado a cómo mantener el derecho a la intimidad y al honor de los evaluadores y los evaluados. Las dificultades de orden deontológico preocupan a buena parte de estos y, como ya se había comentado anteriormente, la cuestión de la fiabilidad, la objetividad, la justicia, el rigor y los papeles de los evaluados y de los evaluadores también cobran importancia en los procesos evaluativos del profesorado.

Mateo y Martínez (2008, p. 292) hacen hincapié en un cambio de paradigma en la medición y la evaluación educativa, la cual ya no se percibe como una ciencia exacta, por lo que los conceptos tradicionales de fiabilidad, validez y generalización son reemplazados por los de integridad y autenticidad (2008, pp. 293-294); y además proponen como nuevos indicadores de la calidad de la evaluación y la medición evaluativa la fidelidad curricular, la comparabilidad, la confiabilidad, la credibilidad pública, la descripción detallada del contexto y la equidad (2008, p. 303). También Le Boterf (2005, p. 70) reconoce que la evaluación de competencias no es una ciencia exacta y que la validez y validación del dispositivo de evaluación se consigue a través del diálogo y la confrontación de varios puntos de vista (incluido el del propio profesor), lo que contrarresta los posibles efectos de la subjetividad del proceso de evaluación de competencias. Como afirma el propio autor: «[n]as ciências humanas, a objectividade é indissociável da inter-subjectividade» (2005, p. 70) y, en lo que concierne a la evaluación «a inter-subjectividade é um contraponto aos riscos de uma subjectividade demasiado grande» (2005, p. 80). De modo que, una vez más, se demuestra la necesidad de que el proceso de evaluación de competencias contemple un dispositivo amplio, multivariado y multiagente, incluyendo la participación activa del

propio sujeto evaluado (Cano, 2011, p. 42; Tejada & Ruiz, 2016, p. 34), que permita evaluar un constructo tan complejo como es la competencia, superando ciertas limitaciones y dificultades inherentes a este concepto, como su carácter dinámico, inestable y evolutivo o los aspectos invisibles de la misma (Gimeno, 2008, p. 29; Jornet et al., 2011, p. 140; Tejada & Ruiz, 2016, p. 19), mencionados en los capítulos anteriores, y que suponen un desafío real para la evaluación (Lévy-Leboyer, 2003, p. 47).

En efecto, en ocasiones, la evaluación, según el objetivo establecido, puede requerir un resultado cuantitativo, prevaleciendo así la medición de un producto final. Sin embargo, advierte Hadji que no se debe olvidar que la evaluación conlleva un proceso de observación-análisis-interpretación (1994, p. 161) que va más allá de la producción de un juicio supuestamente objetivo o de una nota numérica en función de unas normas o referentes previamente establecidos. En este caso, cobra importancia la fiabilidad del «evaluador-instrumento de evaluación» (Hadji, 1994, p. 105), que consiste en una cuestión de confianza que proviene del sentido de justicia, de la calidad de las informaciones transmitidas durante el proceso y del sentido que atribuyen a esas informaciones las partes implicadas en el proceso de evaluación. De esta manera, surge el debate acerca de la idoneidad de la nota numérica, pues como advierte Santos (aunque se refiere a la evaluación de alumnos, también es aplicable a los profesores en formación): «[l]a asignación de números de una manera mecánica, como es común en los procedimientos cuantitativos, no garantiza la objetividad» (Cook, 1986, citado en Santos, 1993, p. 21). Hadji se muestra tajante al respecto: la nota puede ser relevante si lo que se pretende es situar al evaluado en un determinado nivel de competencia –como puede ocurrir en una evaluación con fines certificativos, por ejemplo–, pero sin duda lo realmente relevante es conocer con precisión qué información hay detrás de una determinada nota (1994, p. 108).

Sin duda, para esta «cuantificación» de la competencia docente y, como ya hemos argumentado, para la evaluación de competencias en general, los referenciales de evaluación con criterios y estándares específicos resultan, aun con sus limitaciones, de gran ayuda. Sin embargo, pese a las ventajas que presenta la evaluación con referente y la evaluación apreciativa con modelo predeterminado, estas pueden conducirnos a dos «derivas»: la *autoritarista* y la *tecnicista* (Hadji, 1994, p. 110). En primer lugar, el peligro del autoritarismo puede suponer el abuso de poder por parte del evaluador, pues como matiza Santos (1993, p. 15): «[e]l poder que dimana del proceso evaluador es tan

grande que permite atribuir causalidades arbitrariamente, catalogar éticamente, justificar decisiones y clarificar realidades»; llegando a correr el riesgo que Hadji denomina como «embriaguez interpretativa», es decir, creer en la posibilidad de saberlo todo y considerarse cualificado y preparado para interpretar cualquier situación (1994, p. 182). Así, como ya hemos indicado, el poder en la evaluación del profesorado no siempre es equitativo entre la parte evaluada y la evaluadora, ya que «a relação entre avaliadores e avaliados é inevitavelmente atravessada por lógicas de poder, destacando-se aqui o poder do avaliador» (Baptista, 2011, p. 36), que puede ser mayor o menor. Para minimizar los posibles efectos de esta situación, ya hemos referido la importancia de optar por una concepción de la evaluación como ayuda y no como una amenaza (Santos, 1993, p. 45), en un proceso en el que el evaluador, que normalmente ostenta el poder, sepa «ser um mestre, auxiliar, que coloca a sua actividade de controlo ao serviço do desenvolvimento do aprendente» (Hadji, 1994, p. 115) y desempeñar «o papel de amigo crítico» (De Ketele, 2010, p. 29) y en el que exista una confianza mutua entre ambos: «[s]e a disposição para a confiança não for presumida pelos interlocutores, o processo avaliativo perde toda a sua potencialidade formativa e transformativa» (Baptista, 2011, p. 35).

Por otro lado, el *peligro tecnicista* aflora cuando se parte de la falsa creencia de que la concretización de aspectos puramente técnicos son la solución a todas la dificultades de la evaluación (Hadji, 1994, p. 182). En el caso de la evaluación apreciativa con referente predeterminado, el peligro tecnicista se manifiesta en la construcción del referencial o selección del mismo como instrumento de desarrollo –como afirma Hadji (1994, p. 115), «[a] dificuldade reside mais na escolha de um alvo apropriado que na "medida" do desvio em relação a esse alvo»–, la determinación del objeto de la evaluación, los objetivos, las evidencias y los instrumentos para acceder a ellas. No obstante, dominar las técnicas para planificar todos estos elementos no es suficiente, pues además es preciso poder justificar las decisiones, ser capaz de proporcionar información relevante para ayudar a alcanzar los objetivos formulados o reflexionar sobre las condiciones óptimas para alcanzarlos (1994, pp. 118, 122).

Las dificultades anteriores se complican todavía más cuando se tiene en cuenta la naturaleza de la concepción de competencia de la que partimos en este trabajo (Perrenoud, 2001, p. 509) y a cuyas limitaciones ya hemos aludido (véase 2.3.2. Limitaciones de los referenciales de competencias). Partiendo del supuesto de que la competencia se manifiesta en la acción, nos enfrentamos a otros problemas como

confundir desempeño y competencia,[58] evaluar las competencias específicas (lo que sin duda resulta mucho más complejo que la evaluación holística de la competencia según determinados objetivos) en función de la evaluación global cayendo en el «efecto de halo» (Lévy-Leboyer, 2003, p. 47), situarlas en valores próximos a la media (2003, p. 84) o interpretar aquello que no es directamente observable como falta de competencia (Gimeno, 2008, p. 26; Lévy-Leboyer, 2003, p. 47). En efecto, como sostiene Baptista, «[u]m dos efeitos perversos da avaliaçao refere-se precisamente à tentação de considerar apenas desempenhos facilmente inteligíveis, condenando ao obscurecimento o essencial da actividade profissional» (2011, p. 30). En la misma línea, Santos afirma que no debemos olvidar que «lo no observable no es equivalente a lo no existente. Ni a lo no relevante» (1993, p. 19), de la misma manera que, de acuerdo con Hadji, «[t]al como o sucesso não é garantia absoluta da existência da competencia pretendida, o erro não é a prova absoluta da sua ausencia» (1994, p. 123). Por ende, la interpretación de la evaluación no debería ceñirse únicamente al resultado final, sino contemplar todo el proceso –y optar, como sugieren Tejada y Ruiz, por abordar la evaluación de competencias con «un enfoque más videográfico que fotográfico» (2016, p. 34), de acuerdo con su carácter dinámico y evolutivo–; ni tampoco centrarse únicamente en lo observable de forma directa, sino indagar en los procedimientos o formas de comportarse (a veces observables, otras veces inferidos), en los comentarios o textos escritos del sujeto evaluado sobre su actividad y en las representaciones (lo que pasa «en la cabeza» del evaluado) a través de entrevistas u otros métodos. Así, como concluye Hadji el evaluador debería situarse «entre dois fogos: o observável e o inobservável» (1994, p. 125).

Para evitar estas y otras dificultades que puedan desencadenarse durante el proceso de evaluación, se deberían respetar y tener en cuenta los principios señalados e intentar no caer en las «trampas»[59] de la obsesión por la objetividad, del autoritarismo, del tecnicismo y de la embriaguez interpretativa mencionadas anteriormente.

[58] Hadji recurre a Pierre Vermesch para diferenciar el desempeño y la competencia, en el ámbito de la evaluación. Un desempeño puede ser correcto o incorrecto en función de una determinada competencia pretendida u otra competencia. En caso de que sea correcto, el éxito puede atribuirse a la movilización de la competencia que se pretendía evaluar, pero también a la intervención de otra competencia o a otro factor, lo cual dificulta la interpretación. Del mismo modo, esta limitación ocurre cuando el desempeño es incorrecto, es decir, cuando se produce un error, el cual puede achacarse a la falta de desarrollo de la competencia que se pretendía evaluar o a la ausencia de la misma (1994, p. 123).

[59] En la traducción al portugués de la obra *A avaliação, regras do jogo,* se hace referencia a la «armadilha do objetivismo», «armadilha do autoritarismo», «armadilha do tecnicismo» y «armadilha da embriaguez interpretativa» (1994, p. 182). En nuestro texto optamos por «trampa», la traducción literal de «armadilha».

A modo de síntesis de la reflexión anterior sobre los diversos aspectos que se deben tomar en consideración, recurrimos a las palabras de Cano (2011, p. 48), quien sostiene que la evaluación de competencias:

> […] debe llevarnos a una evaluación diferente que se base más en las ejecuciones que en los resultados, en los procesos que en los productos; que sea diversificada, con diversos instrumentos y agentes evaluativos (incorporando la co y la autoevaluación), coherente con los modos de trabajar y que se sitúe en escenarios lo más reales posibles.

3.2. La autoevaluación de la competencia docente

En los párrafos anteriores se ha hecho alusión en reiteradas ocasiones a la importancia de la autoevaluación, ya sea considerada como técnica, modalidad, herramienta o instrumento, para la evaluación de la competencia profesional (Alves & Machado, 2010b; Arbesú & Rueda, 2003; Baralo, 2008; Cano, 2011; Guzmán & Marín, 2011; Jiménez, González & Hernández, 2010; Marín et al., 2013; Medina, Domínguez & Medina, 2010; Pacheco & Flores, 1999; Stronge, 2010; Tejada & Ruiz, 2016, entre otros). Santos define la autoevaluación como «un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad» (1993, p. 29), un proceso, como describen Fuentes-Medina y Herrero (1999, p. 358), que se caracteriza por el hecho de que evaluador y evaluado coinciden, o en palabras de Airasian y Gullickson, «la autoevaluación del profesor es la evaluación del profesor, por y para el profesor» (1998, p. 13).

Las definiciones anteriores incluyen ya algunos conceptos que ayudarán a explicar este proceso que, como otras técnicas o herramientas, presenta características propias, beneficios, limitaciones y estrategias para optimizar su práctica, sobre los cuales reflexionaremos a continuación.

3.2.1. Aportaciones de la autoevaluación de la práctica docente

La autoevaluación se asocia a conceptos como «profesor reflexivo», «reflexión sobre la práctica», «conocimiento del profesor y crítica», «auto-comprensión», «investigación de la acción educativa», «análisis de la práctica», etc., conceptos que comparten el objetivo de colocar al profesor en el centro de la evaluación de su propia

práctica (Airasian & Gullickson, 1998, p. 16). Asimismo, también se vincula la autoevaluación a otros conceptos como «innovación», «cambio», «desarrollo profesional», «mejora», «construcción del saber», «autoformación», «autorregulación», «autonomía» o «responsabilidad» (Alves & Machado, 2010a, p. 8; Barber, 1997, p. 301; Bolancé, Cuadrado, Ruiz & Sánchez, 2013, p. 6; Cano, 2005, p. 184; Day, 2010, p. 153; Martín Peris, 2008, pp. 29-30; Medina, Domínguez & Medina, 2010, p. 21), que llevan a asociar la autoevaluación a una práctica de naturaleza esencialmente formativa (Airasian & Gullickson, 1998, p. 14; Barber, 1997, p. 300; García, Valencia & Pineda, 2012, p. 67; Medina, Domínguez & Medina, 2010, p. 21), aunque en ocasiones puede atender a otros objetivos relacionados con la evaluación sumativa, como subrayan Fuentes-Medina y Herrera: «[…] la autoevaluación se articula como un proceso de autoformación, de crecimiento profesional y de posible rendición de cuentas más justo y enriquecedor» (1999, p. 365).

Así, a pesar de que en algunos casos la autoevaluación se utilice como técnica para la evaluación sumativa del docente, es obvio, como indican Medina, Domínguez y Medina (2010, p. 21), que:

> […] la tarea autoevaluadora es en sí misma formativa, al aportar a cada docente nuevos conocimientos, mejorar la práctica y cuestionar las actitudes y valores que subyacen en los procesos formativos, al tiempo que demanda explicitar el nivel de compromiso con la competencia evaluada y su proyección en la calidad formativa.

De hecho, como opinan Fuente-Medina y Herrero (1999, p. 358), una evaluación del profesorado que pretenda contribuir a la mejora de la enseñanza deberá partir siempre de la capacidad de autocrítica del propio profesor, una capacidad que se va desarrollando con la práctica sistemática de la autoevaluación y que repercute no solo en su desarrollo profesional, sino también en una mayor apertura a los juicios externos y al cambio en general. Alves y Machado (2010a, p. 11) parten del mismo postulado y sostienen que el punto de partida de cualquier proceso de evaluación debería ser una autoevaluación de la competencia docente. En efecto, asegura Mortimore (1986, citado en Santos, 1993, p. 98) que cuando los docentes son protagonistas del proceso es mucho más probable que se produzcan cambios:

> Los cambios que se introducen como resultado de alguna forma de autoevaluación tienen muchas más probabilidades de mantenerse que los cambios cuya introducción haya sido negociada por alguien ajeno a la escuela.

> Con esto no quiero decir que las personas ajenas a la escuela no tengan un papel que desempeñar, sino más bien que su papel debería consistir en ayudar a los profesores a aumentar sus propias percepciones.

De este modo, se concibe la autoevaluación del trabajo docente como «vía para la mejora» (Cano, 2005, p. 184), como «elemento clave de cambio y transformación para la mejora de la educación» y, en particular, de los procesos de enseñanza del centro educativo y de la propia práctica docente (Bolancé et al., 2013, p. 5). En este sentido, el docente cobra un papel fundamental, teniendo voz propia y control en este proceso y en su propio desarrollo profesional y aprendizaje (Airasian & Gullickson, 1998, p. 18), asumiendo una gran responsabilidad y compromiso consigo mismo, con los alumnos y con la institución a la que está vinculado (Day, 2010, p. 153; Medina, Domínguez & Medina, 2010, p. 21; Ribeiro, 2010, p. 71) y desarrollando así su autonomía profesional, pues como afirma Day: «[t]rata-se da forma de avaliação que melhor corresponde à promoção da autonomia profissional dos professores, uma vez que é criada, realizada e avaliada pelo próprio indivíduo» (2010, p. 152).

También Martín (2008) y Mateo y Martínez (2008) aluden a la relación entre autoevaluación y autonomía y, aunque se refieren a la autoevaluación de alumnos, su punto de vista podría trasladarse a la autoevaluación del profesorado, porque, por un lado, partimos de que los profesores están inmersos en un desarrollo y un aprendizaje continuo y, por otro, en el caso de los profesores en formación inicial, estos se encuentran en un estadio entre alumno y profesor, donde esta relación es aún más evidente. Estos investigadores se muestran tajantes al respecto: «[s]ólo desde procesos de autoevaluación es posible desarrollar a fondo una verdadera autonomía en los aprendizajes» (2008, p. 206). Por su parte, Martín visualiza la autoevaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje como uno de los vértices de un triángulo que se completa con la autonomía y la autorregulación (siendo considerada esta última el medio y la meta de la autonomía, ya que cuanto mayor autonomía más autorregulación se necesitará y el aumento de la autonomía revierte en una mayor autorregulación); de esta forma, aclara el profesor emérito de la Universidad Pompeu Fabra, la autorregulación se relaciona más con la ejecución de la acción, la autonomía con la planificación y el control de la misma y la autoevaluación con el conocimiento de la acción y de sus procesos (2008, pp. 29-30).

La autoevaluación se trata, por tanto, de «una responsabilidad profesional» (Airasian & Gullickson, 1998, p. 18), que pretende ser, retomando algunos de los

conceptos mencionados anteriormente, «una alternativa de autoformación y de actitud profesional ante la docencia, es decir, un trabajo eficaz y eficiente producto de la autocrítica, la reflexión y la investigación en la actividad misma» (Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 365). En efecto, la autoevaluación, que parte de un análisis «intimista» de la práctica profesional del docente (Ribeiro, 2010, p. 71), implica un autoanálisis, una reflexión crítica y constructiva sobre su práctica, sus puntos fuertes, sus áreas de mejora, sus necesidades de formación y una investigación continua para mejorarla (Airasian & Gullickson, 1998, p. 18; Alves & Machado, 2010a, p. 11; Cano, 2005, pp. 184, 186; Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 364; Ribeiro, 2010, p. 72). Y como sostienen Richards & Lockhart, mucho se puede aprender de la docencia a partir de la instrospección («[m]uch can be learned about teaching through self-inquiry») (1994, p. 3) y de la reflexión crítica («[c]ritical reflection can trigger a deeper understanding of teaching») (1994, p. 4).

Siguiendo con estos conceptos de reflexión e investigación, Day incluso considera la «reflexão na, sobre e acerca da prática» y la investigación-acción como dos formas de autoevaluación (2010, p. 153), haciendo alusión al pensamiento práctico de Schön y al concepto de «profesor investigador» de Stenhouse. En esta misma línea, Boyancé et al. definen la autoevaluación de la práctica docente como «un proceso de reflexión en torno al quehacer diario en el aula» y como «la evaluación formativa que parte del aula y termina en el aula» (2013, p. 6). En las últimas décadas mucho se ha escrito sobre la práctica reflexiva y el profesor como práctico reflexivo, capaz de «racionalizar su propia práctica, de criticarla, revisarla, objetivarla, buscando fundamentarla en razones para actuar» (Tardif, 2004, p. 164), hasta el punto de que ser práctico reflexivo se convirtió en sinónimo de buenas prácticas (Day, 2010, p. 154). De hecho, para Rossner una de las razones por las que la autoevaluación es importante es porque se trata de una parte primordial de la práctica reflexiva (2012, p. 9).

No obstante, resulta interesante la matización de Airasian y Gullickson (1998, pp. 14, 28) y de Day (2010, pp. 154-155) al respecto de la asociación directa que suele establecerse entre la reflexión, la indagación y la interpretación sobre la propia práctica con la autoevaluación. Comentan estos autores que, aunque estos procesos son una condición necesaria y contribuyen a la autoevaluación, no se deben confundir con la evaluación propiamente dicha, visto que la autoevaluación requiere además una toma de decisiones que garantice el cambio y la mejora de la práctica docente y la reflexión y la investigación puede que no siempre consigan alcanzar ese objetivo. Así, por ejemplo,

explican Airasian y Gullickson que, pese a las ventajas que ofrece la reflexión de los docentes en la acción, dicha reflexión presenta algunas limitaciones que pueden afectar al uso de la misma como estrategia de autoevaluación: por una parte, «la reflexión en la acción es reactiva –no proactiva»; y por otra, en la reflexión *a posteriori*, a pesar de que permite tomar distancia de la acción, existe el riesgo de que se olviden aspectos importantes o decisiones que se hayan tomado durante la actuación docente (1998, pp. 20-21). Asimismo, estos autores apuntan que «el eslabón que falta entre las decisiones de reflexión/introspección y las de autoevaluación que conducen al desarrollo profesional es una conciencia objetiva de la propia práctica» (1998, p. 28), pues para poder tomar decisiones sobre la práctica y conseguir transformarla es indispensable esa «conciencia clara de nuestra práctica docente, nuestras acciones, suposiciones, principios y resultados» (1998, p. 28).

Para ello, Airasian y Gullickson recomiendan que los docentes basen su reflexión y su autoevaluación en evidencias formales que ayuden a desarrollar una «conciencia explícita de su práctica» (1998, p. 28). Por su parte, Day destaca la necesidad del «auto-confronto e o desafio por parte de amigos críticos de confiança» (2010, p. 155), es decir, de otro profesional (en una relación entre iguales) que comparte objetivos y preocupaciones con el profesor que pretende autoevaluarse y decide colaborar con él de forma voluntaria. Day incluso se refiere a «las academias de aprendizaje de los profesores» (2010, pp. 157-158) que el General Teaching Council for England comenzó a crear en Inglaterra con la intención de ayudar a los profesores en su autoevaluación y en su desarrollo profesional, contribuyendo a la consecución de «melhores professores, melhores escolas e melhor educação para os alunos» (2010, p. 159), así como a fomentar el profesionalismo docente duradero apoyado en los propios docentes. Señal de la gran importancia que el autor le otorga a estas «academias» es que las considera una tercera forma de autoevaluación, junto con la reflexión en la práctica y la investigación-acción. De hecho, una de las razones por las que Airasian y Gullickson (1998, p. 19) justifican que la autoevaluación es importante es porque promueve la interacción entre compañeros y las discusiones sobre temas relacionados con la enseñanza, por lo que, aunque la autoevaluación debe partir y centrarse en el propio docente, no debe rechazar la participación de otras personas (Airasian & Gullickson, 1998, p. 68; Alves & Machado, 2010b, p. 102; Bolancé et al., 2013, p. 15; Cano, 2005, p. 199; Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 360; García, Valencia & Pineda, 2012, p. 68).

En definitiva, son muchos los beneficios de la autoevaluación para los docentes cuando estos la conciben como una herramienta de desarrollo profesional, si bien lograr esta percepción de la autoevaluación de la competencia docente no siempre es fácil (Alves & Machado, 2010b, p. 102). A continuación reflexionamos sobre posibles dificultades y limitaciones de este proceso.

3.2.2. Limitaciones de la autoevaluación de la práctica docente

A pesar de lo expuesto anteriormente, es obvio que la autoevaluación de la competencia profesional del profesorado no es la panacea a los problemas que plantea la evaluación docente y, al igual que otras técnicas, presenta una serie de limitaciones, de las que trataremos a continuación basándonos sobre todo en Barber (1997) y en Airasian y Gullickson (1998), quienes, no obstante, defienden sus múltiples beneficios.

- La falta de objetividad, de precisión y de fiabilidad (Barber, 1997, p. 314) o los sesgos de la autoobservación (Ribeiro, 2010, pp. 72-73). Ya se ha comentado la conveniencia de que el proceso de evaluación se base en distintos puntos de vista, no tanto para asegurar la objetividad, sino la inter-subjetividad (Le Boterf, 2005, p. 80). Cuando el único punto de vista es el del profesor, en ocasiones, la autoevaluación puede llegar a ser una forma de autojustificación (Barber, 1997, p. 314; García, Valencia & Pineda, 2012, p. 68) o autoverificación (Alves & Machado, 2010b, p. 103) y puede darse, por ejemplo, que un docente incompetente no sea consciente de su falta de competencia; de hecho, los docentes a partir de la autoevaluación tienden a considerarse buenos profesionales, si bien, señala Barber, los profesores «mediocres» suelen ser menos precisos en la autoevaluación que los profesores competentes (1997, p. 314). A este respecto, añaden Airasian y Gullickson dos cuestiones: por una parte, al ser una evaluación sobre sí mismo, «los intereses creados de los profesores en los resultados de su práctica pueden conducir a descripciones sesgadas, incompletas o inadecuadas» de la realidad que pueden reforzar sus creencias preconcebidas (1998, p. 24); y, por otra, las inferencias que realizan sobre su práctica a partir de la información recogida en la evaluación pueden derivar de generalizaciones de datos incorrectos, de explicaciones simples basadas en una única variable para fundamentar fenómenos complejos o de interpretaciones excesivamente basadas en sus ideas previas, achacando posibles problemas de su actuación a razones externas (1998, p. 24) o, por lo contrario, autocastigándose

(Alves & Machado, 2010b, p. 103) o autoinculpándose (Barber, 1997, p. 314) por los resultados obtenidos sin tomar en cuenta otros criterios.

- La dificultad para autoevaluar la competencia y cuantificarla. Este aspecto ya se ha tratado en los apartados anteriores y los problemas asociados a la competencia también afectan a la autoevaluación (Barber, 1997, p. 314).
- La falta de tiempo (Airasian & Gullickson, 1998, p. 24). Como cualquier proceso de evaluación, la autoevaluación concebida como actividad formativa y continua requiere mucho tiempo (Alves & Machado, 2010b, p. 103), pues corresponde al propio profesor recoger, interpretar y valorar las evidencias sobre su práctica docente, tras haber construido o adaptado criterios y estándares de competencia que servirán de marco para dicha valoración, así como la reflexión y la toma de decisiones sobre cómo mejorar su desarrollo profesional (1998, p. 13).
- La tendencia a centrarse en los aspectos externos (gestos, tocarse el pelo, etc.) o no tan decisivos para la actuación docente en vez de hacerlo en cuestiones fundamentales (Barber, 1997, p. 314). Barber comenta que este riesgo se hace evidente sobre todo cuando se utiliza el vídeo.
- La dependencia excesiva de un asesor o de una tercera persona, en caso de que participe (Barber, 1997, p. 314). Lo primordial en la autoevaluación es que esta comience en el propio sujeto, con procesos de autorreflexión y autocrítica, pero esta perspectiva puede ser enriquecida con la interacción y la retroalimentación con otros –siempre y cuando esa interacción y esa retroalimentación sea de calidad– o con el contraste con evidencias documentales (Alves & Machado, 2010b, p. 103; Cano, 2005, p. 199; Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 360; García, Valencia & Pineda, 2012, p. 68).

Por supuesto que estas limitaciones u obstáculos –entre otros que se podrían añadir a esta enumeración– no justifican el descarte o la desvalorización de la autoevaluación como proceso fundamental en la evaluación de la competencia docente, pues algunos de ellos pueden ser superados o minimizados, por ejemplo, usando sistemas de evaluación híbridos que permitan combinar enfoques y técnicas y triangular el punto de vista del propio docente con el de otros agentes vinculados a su práctica o a su contexto profesional (Barber, 1997, p. 304; Cano, 2005, p. 199; Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 364; García, Valencia & Pineda, 2012, p. 68) o teniendo en cuenta ciertos principios, los cuales describimos a continuación.

3.2.3. Principios orientadores para la autoevaluación del profesorado

La autoevaluación, al igual que la evaluación en general, es un proceso complejo que, pese a las distintas perspectivas que puede adoptar (García, Valencia & Pineda, 2012, p. 67), presupone la existencia de una serie de principios relacionados con algunas cuestiones a las que se debe atender a la hora de implementar la autoevaluación.

Para una autoevaluación eficaz, esta debería ser «inherente a la enseñanza» (García, Valencia & Pineda, 2012, p. 68), es decir, realizarse de forma sistemática y continua y no como una actividad *ad hoc* (Day, 2010, p. 153). Por consiguiente, como proceso complejo que es, habría de plantearse «de manera integral, continua y con sentido formativo y participativo» (García, Valencia & Pineda, 2012, p. 67). En efecto, la autoevaluación, especialmente cuando pretende ser formativa o formadora, debe considerarse como un proceso cíclico y continuo con una retroalimentación constante y no una modalidad de evaluación que se aplica una única vez en un punto determinado del proceso, normalmente al final del mismo (Airasian & Gullickson, 1998, p. 77; Barber, 1997, p. 303; Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 359). Para que ese proceso cíclico no se limite a «opiniones espontáneas e intuitivas sobre el flujo de actividades de clase» (Airasian & Gullickson, 1998, p. 25) tendría, al igual que el proceso de evaluación de la competencia docente, que planificarse a partir de una serie de pasos, aunque estos no deben concebirse como el inicio y el final de una etapa, sino una espiral con posibilidad de retornar y readaptar el paso anterior.

El primer paso es identificar el propósito de la autoevaluación (Airasian & Gullickson, 1998, p. 16; Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 359) y decidir los instrumentos de recogida de evidencias y las fuentes de información que, como ya hemos comentado, pueden ser más de una (Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 365). A continuación, el docente recoge los datos y posteriormente los analiza a fin de tomar conciencia sobre su práctica docente, su comportamiento pedagógico y su actitud (Airasian & Gullickson, 1998, p. 16; Barber, 1997, p. 303; Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 359). Después, con la información obtenida –o el contraste de la misma, si corresponde– intenta determinar los puntos fuertes y las áreas de mejora, sobre los que tendrá que tomar decisiones, trazando un nuevo plan de intervención (Airasian & Gullickson, 1998, p. 16; Barber, 1997, p. 303; Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 359). Seguidamente, el profesor ha de someter a evaluación la implementación del

nuevo plan de intervención y revisar las decisiones adoptadas (Airasian & Gullickson, 1998, p. 16; Barber, 1997, p. 303; Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 359), con la intención de seguir realizando ajustes y comenzar de nuevo todo el proceso (Barber, 1997, p. 303).

Esta concepción de la autoevaluación depende, por lo tanto, de la «cultura de trabajo» (Day, 2010) y de la cultura de evaluación, de la madurez y responsabilidad de los docentes (García, Valencia & Pineda, 2012, p. 68), los cuales deberían sentir la necesidad de diseñar un modelo para sistematizar la evaluación (Cano, 2005, p. 186), así como de la postura adoptada por la institución educativa, en la que obviamente revertirán también los efectos positivos de la autoevaluación (Bolancé et al., 2013, p. 15). En efecto, Airasian y Gullickson (1998, p. 24) señalan que la decisión de participar en la autoevaluación depende, además de factores personales, de factores situacionales (apoyo colegiado y administrativo, confianza, etc.). Cano, en la misma línea, se muestra convencida de la necesidad de adquirir una «cultura autoevaluativa» para hacer de la autoevaluación una práctica habitual, si bien, para ello deben cumplirse una serie de condiciones (2005, p. 186).

Partiendo de la base de que el profesor es el protagonista de su propia evaluación, su actitud y su motivación son determinantes. La autoevaluación debería ser un proceso voluntario, en el que el docente se embarca por iniciativa propia porque considera necesario un cambio o una mejora en su desempeño docente (Airasian & Gullickson, 1998, p. 66), de forma que muestra disposición para cuestionar su propia práctica, investigar sobre ella, identificar sus fortalezas y debilidades y está abierto a las críticas (Alves & Machado, 2010b, p. 102; Cano, 2005, p. 186; García, Valencia & Pineda, 2012, p. 68). Fuentes-Medina y Herrero (1999, p. 363) lo dejan claro cuando afirman que la autoevaluación «tiene el potencial de mejorar el comportamiento pedagógico, tal vez, más eficaz y rápidamente que cualquier otra técnica conocida. Cuenta con el mayor nivel al que se puede aspirar de participación y compromiso del profesor a quien se evalúa», una idea ya comentada anteriormente. Así, el papel que juega la motivación es clave y no solo a causa de que la motivación del profesor por crecer profesionalmente contribuya a que la autoevaluación se convierta en una herramienta importante para su crecimiento profesional (Alves & Machado, 2010b, p. 102; Barber, 1997, p. 302), sino también debido a que la autoevaluación como proceso, a su vez, imprime en el profesor una mayor sensación de profesionalidad y esto incrementa su motivación (Airasian & Gullickson, 1998, p. 18).

El docente puede contar con varios recursos que le ayuden en este proceso de desarrollo profesional continuo, pues como aseguran Airasian y Gullickson, «simplemente porque está participando en una actividad de auto-perfeccionamiento no quiere decir que deba excluir a otras personas o recursos de su autoevaluación» (1998, p. 68). Es decir, el recurso a puntos de vista externos, la utilización de criterios y estándares o el uso de diversos métodos e instrumentos para recoger evidencias no desvirtúan la esencia de la autoevaluación, sino que le aportan una mayor riqueza y credibilidad, alejándola de meras opiniones no fundamentadas o intuitivas (1998, p. 24).

Por una parte, en la autoevaluación resulta interesante, como ya hemos defendido, la inclusión de otros agentes, como otros profesores, los alumnos, etc. que aporten un prisma diferente a la autorreflexión del propio docente –sin restringirse a la mera inspección, como sugieren Pacheco y Flores (1999, p. 181)–, recurriendo así a sistemas híbridos de evaluación (Barber, 1997, p. 310; Cano, 2005, p. 186; Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 361; García, Valencia & Pineda, 2012, p. 68; Pacheco & Flores, 1999, p. 181). De hecho, Fuentes-Medina y Herrero, haciendo alusión a Iwanicki y McEachern, distinguen tres modelos de aplicación de la autoevaluación, que pueden ser implementados de forma gradual: la autoevaluación individual, la autoevaluación con retroalimentación (de compañeros, supervisores o alumnos) y la autoevaluación interactiva (con procesos sistematizados de análisis con otros agentes); siendo, en opinión de los autores, la autoevaluación con retroalimentación y la interactiva las más ricas y creíbles, debido al mayor número de evidencias que pueden aportar (1999, p. 360). A pesar de que estas dos modalidades están entre la autoevaluación y la heteroevaluación, no debe olvidarse que «cualquier experiencia de autoevaluación que se inicie debe partir desde el trabajo individual, para que el profesional se prepare desde la autocrítica a exteriorizar su labor y la valoración de ésta» (1999, p. 360). De este modo, la autoevaluación también consiste en una oportunidad para compartir reflexiones con compañeros, estimular la interacción y discusiones entre colegas o en comunidades de aprendizaje de docentes (Airasian & Gullickson, 1998, p. 19; Cano, 2005, p. 184; Day, 2010, p. 157-159), siempre y cuando, como recomiendan Pacheco y Flores, se cumplan las condiciones de confidencialidad, confianza e intercambio entre los participantes (1999, p. 180), pues la falta de tiempo, de retroalimentación clara o de recursos para orientar el proceso de mejora pueden hacer que la autoevaluación no resulte provechosa (Airasian & Gullickson, 1998, p. 24).

Otros recursos de apoyo para la orientación y la interpretación de la autoevaluación son, como en el caso de la evaluación en general, los criterios, descriptores y estándares que, si bien, no son imprescindibles, son de gran utilidad, sobre todo si los diseñan los propios docentes (Airasian & Gullickson, 1998, p. 61; García, Valencia & Pineda, 2012, p. 68), ya que sin ellos, como admiten Airasian y Gullickson, «la información obtenida en las autoevaluaciones estará desenfocada y sin diagnóstico» (1998, p. 60). Ya sean referenciales elaborados por uno mismo o adaptados de otros ya existentes, el uso de criterios claros centran la atención en los aspectos importantes (Airasian & Gullickson, 1998, p. 68) y ayudan a los profesores a valorar el nivel de desarrollo de competencia, a identificar sus puntos fuertes y sus áreas de mejora y a determinar qué métodos aplicar y qué logros alcanzar con el objetivo de optimizar su mejora y diseñar un plan efectivo (Medina, Domínguez & Medina, 2010, p. 23), evitando que se dejen llevar por intuiciones infundadas a la hora de revisar su práctica (Airasian & Gullickson, 1998, p. 21; Cano, 2005, P. 184). No obstante, Airasian y Gullickson afirman que normalmente, cuando se trata de la autoevaluación, estos criterios suelen ser «tácitos, idiosincráticos y cambiables» (1998, p. 24), impidiendo así una correcta articulación de los mismos por parte de los docentes, pues como señalan estos autores, «los criterios, estándares e interpretaciones del profesorado de los acontecimientos y los resultados son influidos por sus principios y experiencias previos, que se utilizan para proporcionar el marco interpretativo necesario para etiquetar y categorizar nuevas situaciones reflexivas», por lo que conviene, como ya hemos recalcado, utilizar otras fuentes de evidencia (1998, p. 21).

En tercer lugar, como acabamos de referir, se recomienda basar el análisis de la práctica docente y la toma de decisiones en varias evidencias con el objetivo de no caer en intuiciones erróneas o en «una visión parcelada o posiblemente alterada de lo que realmente está ocurriendo» (Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 363). Airasian y Gullickson consideran que, «[a]unque la observación e interpretación personal son útiles, son mucho más eficaces cuando se utilizan en combinación con otras evidencias obtenidas de una manera más formal» (1998, p. 27), dado que permiten al profesor «validar o corroborar sus propias percepciones e interpretaciones relacionadas con la práctica docente» (1998, p. 21); pese a que muchas veces la falta de tiempo supone un gran limitación para el uso de varias fuentes de evidencia o un análisis y una interpretación adecuados de los datos obtenidos (Airasian & Gullickson, 1998, p. 24). Sin embargo, con ello, no se pretende «burocratizar» la práctica de la autoevaluación,

abusando de indicadores, de protocolos rígidos, tablas o cuestionarios para rellenar o intentando cuantificar absolutamente todos los aspectos de la actuación docente, sino todo lo contrario, «adquirir el hábito de sistematizar nuestras reflexiones» (Cano, 2005, p. 184) y contribuir a que el proceso sea más rápido, fácil y eficaz. Para ello, se sugiere que el profesor combine varias técnicas de autoevaluación, de forma que se combinen y complementen –aunque cada una se utilice por sí sola (Barber, 1997, p. 303)–, compensando así las posibles limitaciones de alguna de ellas o del uso de una única técnica y logrando recoger un mayor número y variedad de evidencias cuyo contraste aportará una mirada más completa y más rica sobre el trabajo del propio docente (Fuentes-Medina & Herrero, 1999, p. 363). En este sentido, son muchos los autores que proponen un gran abanico de posibles técnicas de autoevaluación, a pesar de que casi cualquier técnica de evaluación puede proporcionar datos también para la autoevaluación (Barber, 1997, p. 303). A continuación se citan algunas posibles clasificaciones de dichas técnicas:

- Airasian y Gullickson presentan un «paquete de herramientas de autoevaluación» de tipo formal (1998, p. 11), es decir, que proporciona «un registro tangible de información para la evaluación» (1998, p. 27) y que deriva de ocho estrategias generales de autoevaluación, a fin de ayudar a promover la reflexión y autoevaluación de los profesores: herramientas de autorreflexión como cuestionarios, listas o escalas de evaluación; registro y análisis de grabaciones, cintas de audio y vídeo; cuestionarios de retroalimentación del alumnado; portafolio del profesor; datos sobre la actuación del alumnado o la evaluación del alumnado (también a partir de audio o vídeo); observación de compañeros; diarios; diálogos o tratamiento de experiencias o resolución de problemas con otros compañeros (1998, pp. 28-29).
- Barber enumera algunas técnicas de autoevaluación que podrían combinarse, tomadas a partir del análisis de 269 citas bibliográficas: retroalimentación proporcionada por cintas de audio/vídeo de la propia enseñanza que permite la «confrontación con uno mismo» (1997, p. 304); hojas de autoclasificación creadas por el propio profesor o ya existentes; materiales de autoestudio o «programas diseñados de tal modo que el propio profesor pueda valorar y analizar su estilo de enseñanza, así como investigar técnicas y materiales alternativos» (1997, p. 307); modelaje u observación del trabajo de colegas con posible discusión posterior; cuestionarios a los alumnos; entrevistas a personas que puedan ofrecer más datos al docente (alumnos, etc.); uso de un asesor, un experto o un colega; comparación de

estándares previamente establecidos que influirán en la actuación docente, en el establecimiento de objetivos, etc. (1997, pp. 304-310).

- Fuentes-Medina y Herrero (1999, pp. 360-361), basándose en Solabarrieta, distinguen diferentes modelos de autoevaluación, en función de las técnicas a las que se recurra: modelos basados en apreciaciones realizadas por el profesor a partir de cuestionarios de autoevaluación; modelos en los que el docente se sirve de grabaciones en audio y vídeo; modelos en los que se recurre a retroalimentación externa a partir de observaciones de compañeros, supervisores o alumnos; o modelos «cualitativos» que fomentan la reflexibilidad docente como diarios y registros narrativos.
- Medina, Domínguez y Medina destacan como métodos para la autoevaluación de las competencias docentes: la autoobservación, la narrativa, el grupo de discusión (a partir de registros de audio, vídeo, vídeo-conferencia o fotografía), el discurso y las interacciones (2010, p. 23).

Tras la reflexión anterior sobre la evaluación y autoevaluación de las competencias profesionales del profesorado, sus distintas funciones, modelos, beneficios y limitaciones, concluimos este apartado con una cita de Alves y Machado (2010a, pp. 11-12), quienes resumen la idea general tratada en este capítulo:

> A avaliação do desempenho docente deberá ser entendida como uma "ferramenta" que contruibuirá para a reflexão sobre a prática, ou seja, para uma autocrítica do trabalho do profesor, pois o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem deverá ser uma auto-avaliaçao das práticas que cada professor implementa, quer no que concerne aos conhecimentos sobre os temas que domina, quer no que concerne aos métodos, estratégias e meios de avaliação que utiliza. Assim, o professor deverá assumir a responsabilidade de reflectir criticamente sobre a própria acção com o objectivo de reconduzi-la ou de melhorá-la […]

Esta es pues la concepción de evaluación de competencias profesionales que defienden los especialistas consultados, si bien es cierto que, como ya hemos aclarado, en un determinado momento la evaluación pude usarse con otros fines. En el capítulo siguiente describimos el contexto en el que se enmarca nuestro estudio, el ámbito de la formación inicial de profesores, concretamente la Prática de Ensino Supervisionada (PES), un contexto en el que «es posible evaluar la competencia profesional en su

integridad» (Tejada & Ruiz, 2016, p. 23) y en el que «cobran especial relevancia la capacidad de aprender a aprender, la autorregulación de los procesos de aprendizaje y la retroalimentación con el objeto de una mejora continua y el desarrollo de competencias a lo largo de la vida» (Cano, 2011, p. 41).

3.3. (Auto)evaluación de profesores de Ensino básico y Ensino Secundário en Portugal: breve perspectiva histórica

En Portugal, el interés por la evaluación de profesores es cada vez más notable, quizás, como justifica Castro (2008), por la creencia de que la evaluación es un instrumento imprescindible para lograr la calidad y tanto los gobiernos como la sociedad comparten ese fin. Además, como comenta Flores (2010, p. 8), la implementación de un nuevo modelo de evaluación que resultó bastante polémico, adoptado por el Ministério da Educação, ha provocado que en los últimos años se haya hablado mucho de la evaluación del profesorado.

Con la finalidad de contextualizar el actual modelo de evaluación de profesores en Portugal y obtener un análisis más preciso de la evaluación durante la PES en la formación inicial, en nuestro contexto de estudio resulta interesante abordar este asunto teniendo en cuenta una perspectiva histórica alrededor de su marco legal. Los acontecimientos sociopolíticos de una sociedad enmarcan normalmente las reformas educativas (Gonçalves, 2013, p. 21), con lo cual haremos un breve recorrido por los más representativos en lo que respecta a la evaluación de profesores comenzando a principios del siglo XX, recurriendo a varias investigaciones realizadas en Portugal en torno a este asunto, como por ejemplo, las de Carvalho (2011), Coelho (2013), Flores (2009), Ferreira (2006), Gonçalves (2013), Monteiro (2013), Pacheco y Flores (1999), Simão (2011) o Tomás y Costa (2011).

Ferreira (2006) describe pormenorizadamente las distintas reformas en lo que concierne a la evaluación del desempeño docente desde el siglo XIX. No obstante, en este trabajo se establece como punto de partida de este recorrido el inicio del siglo XX. Exceptuando alguna medida excepcional como puede ser el decreto firmado por el ministro Rodrigues Sampaio y el Director Geral da Instrução Pública Jaime Moniz en 1873, que pretende controlar las actividades desarrolladas por los profesores a lo largo del año lectivo a partir de la realización de un informe elaborado por el profesor y supervisado por sus superiores y que se mantiene hasta inicios del siglo XX, en esa

época la evaluación de profesores se limita a la fase inicial de carrera, siendo, según Ferreira, una evaluación caracterizada por la falta de adecuación, de criterios y de medios. En 1901 destaca la Reforma de Hintze Ribeiro de inspiración francesa que regula, entre otros aspectos, la estructura de la formación inicial de profesores, su evaluación y el acceso a la carrera docente, pero la falta de recursos humanos y materiales impide la puesta en marcha del plan según estaba contemplado (Ferreira, 2006). No obstante, a pesar de las dificultades, durante la primera década del siglo predomina este espíritu reformista y en este período es de destacar la continuidad y sistematicidad de la evaluación del desempeño de los profesores en la formación inicial, que consiste en la evaluación conjunta a partir del uso de cuatro instrumentos: un examen sobre los conocimientos adquiridos en pedagogía, historia de la pedagogía y metodología de la enseñanza, un argumento sobre la interpretación crítica de un texto literario, una lección de media hora sobre uno de los temas, elegidos al azar, que forma parte del programa de secundaria de la época y una disertación sobre un asunto relacionado con la didáctica en la enseñanza secundaria (Ferreira, 2006).

En 1910 llega la era de la «Educação Republicana» (Ferreira, 2006) y la gran reforma de este período data de 1923, que mantiene los principios básicos de la de 1901 y la de 1873 de Jaime Moniz en lo que se refiere a la formación y evaluación de profesores de secundaria. El Ministro da Instrução Pública João José da Conceição Camoesas, sucedido más tarde por António Sérgio, aprueba la nueva reforma que pretende mejorar el sistema educativo de forma global superando las consecuencias económicas y sociales acarreadas por la 1ª Guerra Mundial; asimismo, también considera la formación de profesores y otras cuestiones relacionadas con las condiciones laborales de los mismos (Ferreira, 2006; Gonçalves, 2013). Sin embargo, este estatuto no va más allá de una propuesta de ley, debido a la caída del gobierno, si bien sirve para abrir el camino a futuras reformas (2013, pp. 21-22) y durante esta época la evaluación de los profesores de formación inicial se realiza mediante un único examen al final del segundo año de formación (Ferreira, 2006).

Entre 1926 y 1932, cuando el país es tomado por los militares, se sufre un retroceso y se produce la vuelta al conservadurismo más estricto. En 1931, siendo Ministro da Instrução Pública Cordeiro Ramos, a través de la Circular de 24 de Abril de 1931 se insta a los profesores, como medida de control a dar su parecer en el «boletim de classificação dos serviços docentes», que se divide en cinco partes: una primera dedicada a los datos personales; una segunda que cumplimenta el profesor sobre los

grupos de alumnos, la planificación y un informe con las actividades desarrolladas; una tercera parte sobre el currículo del profesor; una cuarta que rellena el «director de classe» a partir de la valoración general del desempeño del profesor evaluado en sus distintas funciones, de los materiales de clase, de los instrumentos de evaluación, de los cuadernos de los alumnos, de la asistencia y la puntualidad, etc.; y una última parte, que cubre el Rector evaluando los puntos señalados anteriormente (Carvalho, 2011, pp. 27-28; Ferreira, 2006). Un año más tarde la Direcção dos Serviços do Ensino Secundário publica en la Circular n.º 367, de 11 de Abril de 1932, los criterios sobre los que se juzga un buen o un muy buen profesor (Carvalho, 2011, p. 28; Pacheco & Flores, 1999, p. 183).

No obstante, como comenta Ferreira (2006), ante la ineficacia de este modelo supuestamente por el alto grado de subjetividad del evaluador, este se suspende con la entrada en vigor, ya durante la época de Salazar, de la Reforma de 1947 (Decreto-Lei n.º 36507, de 17 de Setembro), que vincula la evaluación del profesor a la inspección externa y al control, pues «não dispõe o Ministério de elementos que lhe permitam conhecer e fiscalizar o serviço docente e graduar e classificar os professores segundo os seus verdadeiros méritos» (Pacheco & Flores, 1999, pp. 184-185). De este modo la evaluación consiste en la observación de las funciones del profesor (observación de clases) por parte del rector y de los directores de ciclo de las escuelas y la posterior elaboración de un informe confidencial para la Inspección en el que se indicaba la clasificación cualitativa de «Bom» o «Deficiente», de acuerdo con los criterios previstos en el art. 183 de dicha ley (Pacheco & Flores, 1999, p. 185). De estos criterios, llama la atención la consideración del desarrollo de la competencia docente, que va más allá del saber disciplinario y el fomento de la calidad en la enseñanza, así como la necesidad de formación continua por parte de los docentes. A pesar de esta aparente innovación, conviene señalar el control externo que conlleva este tipo de evaluación, concebido como inspección, y cuyo objetivo principal es la verificación del cumplimiento por parte de los docentes de los valores de la ideología dominante, por lo que los objetivos contemplados por la ley de 1947 no se cumplen íntegramente (Ferreira, 2006). En cuanto a la evaluación inicial de profesores en esta etapa, destaca el control moral e ideológico característico de esa época y la reducción en el nivel de exigencia intelectual y científica y en las condiciones de admisión, además de la reducción del tiempo de formación (Ferreira, 2006); la evaluación consiste en una serie de actividades ejecutadas por el profesor en formación inicial bajo la supervisión de un grupo de profesores

metodólogos, a los que los profesores en prácticas observan durante el primer año de prácticas, y del rector del centro de enseñanza (Ferreira, 2006).

Estas directrices trazadas a principios de los años 30 se mantienen hasta la década de los 70, sin sufrir alteraciones durante las reformas de los ministros Carneiro Pacheco (1936-39) y Pires de Lima (1947-55) (Ferreira, 2006; Pacheco & Flores, 1999). En 1973 al final de la época del Estado Novo, surge la Reforma do Sistema Educativo Português de Veiga Simão, con un talante reformador, pero no logra mejorar la situación del profesorado, dado que la sociedad está todavía dominada por los sectores conservadores y además la caída del gobierno no ofrece el tiempo necesario para su puesta en marcha (Gonçalves, 2013), aunque esta ley (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho) sirve para asentar las bases para el futuro (Ferreira, 2006). La etapa posterior a abril de 1974 se caracteriza por la total libertad en la evaluación del desempeño docente, correspondiendo a los profesores la autorregulación de su propia práctica que, como único requisito, debe respetar los ideales revolucionarios.

La Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) delinea la política educativa de la época democrática en Portugal y pasa a convertirse en la principal referencia para el funcionamiento de las escuelas y de los diferentes niveles de enseñanza (Gonçalves, 2013, p. 23), considerándose también el primer avance en lo que concierne a la evaluación de desempeño docente, ya que reconoce en su art. 36.º, en relación con los principios generales de las carreras del personal docente y de otros profesionales, que:

> 1 - Os educadores, professores e outros profissionais da educação têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais.
>
> 2 - A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação, de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

No obstante, los principios concretos sobre la evaluación se detallan en el Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD) de 1990 (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril), con varias modificaciones posteriores. En ese documento se señala que «[o]utra inovação de fundo consiste na consagração da necessidade da avaliação do desempenho dos docentes, com vista à melhoria da respectiva actividade profissional e à sua valorização

aperfeiçoamento individual, da qual passa a depender a progressão na carreira» (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, 2040-(2). En la segunda sección se hace referencia a la evaluación de desempeño, tanto a la ordinaria como la extraordinaria, y en el art. 39.º se remite a los principios del art. 36.º de la LBSE para describir en qué consiste dicha evaluación, cuyo objetivo «visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação» (art. 39.º, Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril). Asimismo, en este mismo artículo se señalan otros objetivos bastante ambiciosos en una fase aún prematura del sistema de evaluación: a) «Contribuir para a melhoria da acção pedagógica e da eficácia profissional dos docentes», b) «Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente», c) «Permitir a inventariação das necessidades de formação e de reconversão profissional do pessoal docente», d) «Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente» y e) «Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente».

La evaluación que contempla esta ley, vinculada a la mejora continua del profesorado y a su progresión en la carrera docente, consiste en la realización de un «relatório crítico da actividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação do desempenho» (art. 42.º, Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril) al que puede atribuirse la calificación de «Satisfaz» o «Não satisfaz», reservándose el «Excelente» para una evaluación extraordinaria. En 1992 se produce la reglamentación de esta ley en el Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho, «[d]ada a extrema importância da avaliação do desempenho na dignificação da carreira», que describe lo dispuesto en los artículos 41.º y siguientes del ECD (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril) con mucho más detalle; por ejemplo, concreta la información respecto al «relatório», evidencia de su evaluación, como los criterios a los que debe atender su elaboración (véase art. 6.º, Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho), así como un mayor abanico de menciones cualitativas («Não satisfaz», «Regular», «Bom», «Muito bom»). Este Decreto Regulamentar se ve ampliado por el Decreto Regulamentar n.º 58/94, de 22 de Setembro, en lo que concierne al proceso de evaluación de desempeño del personal docente que ejerce funciones en los órganos de dirección, gestión y administración escolar.

Tres años más tarde, entra en vigor el Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro, que aclara aspectos relacionados con los derechos y deberes de los profesores y prevé

mecanismos para incentivar el mérito y la profesionalidad docente y el «relatório crítico» que deberían entregar los docentes, con el registro de formaciones completadas, pasa a denominarse «documento de reflexão crítica». En cuanto a la evaluación de desempeño, se incide en una evaluación formativa, con componentes internas y externas, que contribuya a la mejora del desempeño profesional docente y, sobre todo, se resalta la posibilidad de optar por una evaluación extraordinaria que parta del reconocimiento al mérito profesional por parte de la propia escuela. Ese mismo año se firma el Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio, que se reafirma en los criterios y métodos de evaluación presentados en las versiones anteriores y ofrece más especificaciones sobre el procedimiento de la evaluación.

Por lo tanto, la década de los años 90 fue sin duda la más relevante en cuanto a decisiones sobre la evaluación de los profesores; sin embargo, tal como valoran Pacheco y Flores (1999) y otros autores como Ferreira (2006) el modelo de evaluación sigue siendo ineficaz y no difiere significativamente de aquel implementado en los años 30 y 40, pues prevalece la dimensión burocrática y el control administrativo, es decir, el objetivo de certificación, al desarrollo profesional de los docentes (Pacheco & Flores, 1999, pp. 189-190). A pesar de que el documento de reflexión objeto de la evaluación promueve la reflexión docente sobre la actividad lectiva y no lectiva, «as práticas existentes [hasta 1999] configuram um modelo centrado em questões administrativas conducentes à burocratização dos juízos de valor e não em critérios que possibitem a construçao da profissionalidade docente» (Pacheco & Flores, 1999, p. 193).

Desde 2000 hasta la actualidad, el ECD ha sufrido numerosas alteraciones, rectificaciones y revocaciones. De ellas nos centraremos solo en los aspectos más significativos en lo que atañe a la evaluación del profesorado para comprender mejor el procedimiento actual de la evaluación de profesores. Hasta el 2007, se suceden varios decretos-ley y despachos que afectan al ECD regulado en el Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, como por ejemplo, el Decreto-Lei n.º 126/2000, de 5 de Julho, Acórdão n.º 345/2002, de 10 de Outubro, Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de Julho, Decreto-Lei n.º 229/2005, de 29 de Dezembro, Decreto-Lei n.º 224/2006, de 13 de Novembro, o el Despacho n.º 21703/2006, de 25 de Outubro, que alteran cuestiones relacionadas con las funciones docentes, otras funciones del profesorado, el estatuto del profesor en prácticas dentro de la escuela, el componente lectivo y no lectivo, la prueba de conocimientos para el acceso a la carrera docente o los requisitos de entrada a la carrera docente.

Sin embargo, la mayor alteración desde finales del siglo XX se legisla en el Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, que es impuesto, como señala Simão (2011, p. 52), por el gobierno sin negociaciones previas con los representantes del profesorado. Este decreto ley supone modificaciones significativas respecto a la estructura de la carrera docente (se crean dos categorías profesionales: profesor y profesor titular), el fomento del trabajo en equipo, el sistema de formación continua o el aumento de tareas de coordinación y administración, que en este último caso se incrementaron exponencialmente (Simão, 2011, p. 52). En el texto inicial de este decreto, se mencionan las características principales de la evaluación del desempeño del profesorado:

> Sendo indispensável estabelecer um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva, o presente decreto-lei introduz um novo procedimento que, tendo em conta a auto-avaliação do docente, não assenta exclusivamente nela. Nesse procedimento, a responsabilidade principal pela avaliação é cometida aos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, assim como aos órgãos de direcção executiva das escolas que, para a atribuição de uma menção qualitativa, terão de basear-se numa pluralidade de instrumentos, como a observação de aulas, e de critérios, entre os quais o progresso dos resultados escolares dos alunos, ponderado o contexto sócio-educativo. (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro)

Del fragmento anterior se concluye que esta nueva ley introduce cambios significativos en lo que se refiere al procedimiento de la evaluación del profesorado, cuya periodicidad es bienal y por lo tanto no coincide con los momentos de posible progresión en la carrera. Además, pretende instaurar «um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores» (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro).

En este sentido, a los objetivos recogidos en el art. 39.º del Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, se suman los siguientes, en consonancia con los puntos anteriormente señalados que preconiza esta ley: «g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares»; «h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade» (art. 40.º, Decreto-Lei

n.º 15/2007 de 19 de Janeiro), atribuyendo un premio de desempeño a aquel profesor de plantilla con una evaluación cualitativa de «Muito bom» o superior durante dos años consecutivos (art. 63.º). Para dar respuesta a estos objetivos, la evaluación se concretiza en torno a las siguientes dimensiones, como se indica en el art. 42.º: «a) Vertente profissional e ética»; «b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem»; «c) Participação na escola e relação com a comunidade escolar»; «d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida», dimensiones contempladas en el Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, que aprueba el *perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

La evaluación se compone de varios pasos, enunciados en el art. 44.º del Decreto-Lei n.º 15/2007, que comienzan con la cumplimentación de una ficha de evaluación por parte del coordinador del departamento, otra por parte del presidente de la dirección o el director de la escuela y una ficha de autoevaluación en la que se registran los objetivos alcanzados y la formación continua realizada durante el periodo evaluado. Luego se comprueba la calificación y se procede a la verificación de la misma; después, se agenda una entrevista entre los evaluadores y el evaluado para tratar el proceso y comentar la ficha de autoevaluación; y, por último, se reúnen los evaluadores para acordar la nota final, de 1 a 10, dividida en cinco posibles calificaciones cualitativas («Excelente», «Muito bom», «Bom», «Regular» o «Insuficiente»). Por lo tanto, en este proceso interviene el coordinador del departamento curricular u otros profesores titulares nombrados por él y, en el caso de tratarse de un profesor titular con funciones de coordinación en el departamento, un inspector con formación científica en el área del evaluado, es decir, se crea una comisión de coordinación de la evaluación de desempeño. Se trata, pues, de una evaluación multiagente, asentada en la autoevaluación y en la evaluación entre colegas, que se basa en la recogida de fuentes de evidencia variadas: los certificados e informes de aprovechamiento de cursos de formación continua, la autoevaluación, la observación de clases, el análisis de instrumentos de gestión curricular, los materiales pedagógicos desarrollados y utilizados, los instrumentos de evaluación pedagógica, la planificación de clases y los instrumentos de evaluación utilizados con los alumnos (art. 45.º).

Sin embargo, a pesar de la pretensión de este nuevo modelo de una evaluación diferenciadora que además fomente el trabajo en equipo, lo cierto es que supone una mayor burocratización y genera una mayor competición entre los docentes (Simão, 2011, p. 55). Asimismo aviva la controversia y el sentido de injusticia al fijar

porcentajes máximos o *cota*s por escuela o *agrupamento de escolas*[60] para atribuir las calificaciones de «Muito bom» y «Excelente» (art. 46.º, Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro). Finalmente, cabe señalar otra de las novedades de esta ley expresada en los artículos 43.º y 134.º que hace referencia a la creación del Conselho Científico para a Avaliação de Professores con la finalidad de «assegurar o acompanhamento e monitorização do novo regime de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário» (art. 134º, Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro), cuyas funciones y competencias se detallan en el Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de Fevereiro.

El Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, concreta los mecanismos necesarios para la implementación del sistema de evaluación de desempeño docente aprobado por el Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. Por lo tanto, se describe su ámbito de aplicación, los principios orientadores, la periodicidad, los instrumentos de registro utilizados, los elementos de referencia de la evaluación (en este caso, los objetivos del proyecto educativo, del plan anual de actividades o incluso, si lo decide la escuela, del plan curricular del grupo, así como los indicadores de medida en lo que respecta al progreso de los resultados escolares de los alumnos y la reducción del abandono escolar), los objetivos individuales, los agentes involucrados y las particularidades para los profesores que se encuentran en distintos estadios de la carrera docente, el papel de la autoevaluación, el sistema de calificación y otros aspectos relevantes para la puesta en marcha del nuevo sistema de evaluación de desempeño.

Debido a las dificultades derivadas de la aplicación de este nuevo sistema de evaluación de desempeño, un año más tarde se aprueba el Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro, prorrogado por el Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de Agosto, que establece un régimen transitorio de evaluación del desempeño del profesorado del EB y ES que pretende dar respuesta a los problemas identificados y simplificar el proceso. En este sentido, se constatan las siguientes alteraciones: garantizar que los evaluadores sean de la misma área que el profesor evaluado, no tener en cuenta el criterio relacionado con los resultados escolares y las tasas de abandono, prescindir de las reuniones entre evaluadores y evaluados siempre que exista un acuerdo tácito en torno a los objetivos y la calificación, optar por la evaluación por parte de los coordinadores del departamento curricular solo cuando la requiera el docente interesado

[60] Los *agrupamentos de escolas* son organizaciones constituidas por varios centros de distintos niveles educativos que tienen un proyecto educativo común.

y siempre que este pretenda obtener una calificación de «Muito bom» o «Excelente», reducir de tres a dos las sesiones de observación de clases o simplificar el régimen de evaluación para los evaluadores y compensar así su carga de trabajo.

Posteriormente, se aprueba el Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro, con otra alteración al ECD, derivada de las negociaciones del contenido de la anterior ley entre el Ministério da Educação y las asociaciones sindicales representantes del cuerpo docente. Esta modificación del ECD pretende establecer unas mejores condiciones para la progresión del profesorado en la carrera docente, independientemente del escalón en el que se encuentren, introduciendo cambios importantes en dicha estructura y describe de forma más pormenorizada la prueba de evaluación de competencias y conocimientos para ingresar en la carrera docente. En cuanto a la evaluación del desempeño del profesorado no hay alteraciones significativas, simplemente se pretende premiar en mayor medida la obtención de las calificaciones de «Muito bom» o «Excelente» de forma consecutiva.

A pesar de las notables alteraciones, como demuestran varios estudios llevados a cabo en Portugal como los citados por Coelho (2013), las críticas al procedimiento de evaluación del desempeño docente continúan por la excesiva burocratización y prevalencia del objetivo de progresión en la carrera docente al del desarrollo profesional del profesorado y de la calificación cuantitativa a la cualitativa. El estudio de la OCDE de 2009 titulado *Teacher Evaluation in Portugal. OCDE Review* enfatiza la necesidad de un sistema de evaluación de profesores para mejorar la calidad de la educación y reconoce que el actual modelo reglamentado en el Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, es una buena base sobre la que seguir trabajando para superar las dificultades y la polémica generadas debido, entre otros motivos, a la falta de cultura de observación de clases, de evaluación por pares o de recepción de retroalimentación en las escuelas portuguesas. Asimismo, dicho estudio recomienda dar más peso a la evaluación externa y realizar los ajustes necesarios para alcanzar una articulación entre la evaluación de desempeño para el desarrollo profesional y la evaluación de desempeño para la progresión en la carrera docente, así como entre la evaluación realizada a nivel de escuela y sus consecuencias a nivel nacional (Santiago et al., 2009).

La décima alteración del ECD se concreta en el Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, y en el Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho (el cual revoca el Decreto Regulamentar n.º 2/2008), que da cuenta de los resultados del proceso de revisión y profundización del sistema de evaluación de desempeño docente. Las

modificaciones introducidas procuran, en la línea de lo recomendado por la OCDE (Santiago et al., 2009), reforzar «a articulação entre a avaliação do desempenho, agora com procedimentos mais simplificados, e a progressão na carreira» (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, p. 2229), permitiendo premiar a los docentes con mejores resultados con un ascenso más rápido en la carrera docente, que a partir de ahora se estructura en una única categoría, la de «professor», desapareciendo la categoría de «professor titular». La evaluación de desempeño se basa sobre todo en la autoevaluación, en una perspectiva de desarrollo profesional, siendo documentos obligatorios para la misma el «relatório» de autoevaluación (el art. 17.º del Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, detalla las pautas que debe seguir este documento), la ficha de evaluación global (que recoge los dominios de la evaluación y la calificación final) y el registro de observación de clases (en aquellos casos en que se lleve a cabo), siguiendo con los elementos de referencia nombrados en el Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, a los cuales se suman los patrones de desempeño docente establecidos a nivel nacional por el Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Asimismo, la evaluación final es responsabilidad de un tribunal de evaluación, del cual uno de sus miembros denominado «relator» será el encargado de acompañar el proceso de evaluación del evaluado promoviendo la dimensión formativa de la evaluación (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho). En este decreto se mantiene el *sistema de cotas*, la prueba de acceso a la profesión docente y el período probatorio de los profesores que se incorporan a la carrera docente.

Las alteraciones sufridas en estos años, según un estudio de la OCDE de 2012, van por el buen camino y revelan un consenso acerca de la prioridad de mejorar la evaluación de profesores, fomentar la evaluación formativa, recibir retroalimentación para perfeccionar la práctica docente dentro de un contexto determinado y de reconocer los méritos profesionales (Santiago, Donaldson, Looney & Nusche, 2012). A pesar del esfuerzo por construir un marco para la evaluación del desempeño docente que contempla la autorreflexión, la observación de clases en los casos ya mencionados y que se basa en múltiples fuentes de evidencia, la OCDE sigue detectando algunos aspectos –algunos ya recomendados en el estudio de 2009 anteriormente citado (Santiago et al., 2009)– que deberían mejorar, como la necesidad de establecer criterios a nivel nacional y no solo a nivel de escuela o de *agrupamento de escola* y una mayor articulación entre esos dos polos, dar mayor importancia al desarrollo profesional docente y las

consecuencias de la evaluación para optimizar la práctica docente[61], generar más oportunidades para la retroalimentación sobre la práctica docente y la discusión sobre buenas prácticas, sistematizar y ampliar la observación de clases dentro del sistema de evaluación y la evaluación externa, establecer las bases para construir una cultura de desarrollo profesional –basada en la evaluación– en los centros educativos, reforzar el liderazgo del director y otros profesores con formación especializada para orientar y apoyar en la evaluación del profesorado y generar la cultura de evaluación en los centros (Santiago et al., 2012).

Tras algunas revocaciones y suspensiones de algunos de los artículos del decreto anterior, en 2012, se aprueba la decimoprimera alteración al Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, en el Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, reglamentado por el Decreto Regulamentar n.º 26/2012. Se parte de una concepción de la evaluación como «uma oportunidade ao serviço do desenvolvimento profissional dos docentes, da melhoria do ensino, dos resultados escolares dos alunos e em sentido lato, da melhoria da qualidade do serviço público de educação», y para ello se estima que:

> A criação de condições para a estabilidade e dignificação da profissão docente implica a necessidade de uma reforma do modelo de avaliação do desempenho dos docentes, visando simplificar o processo e promovendo, ainda assim, um regime exigente, rigoroso, autónomo e de responsabilidade (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro).

Teniendo en cuenta esta finalidad, la intención, según describe el propio decreto, es centrarse en lo esencial de la actividad docente y de los centros educativos, que es la enseñanza, fomentando «uma avaliação do desempenho docente assente na simplicidade, na desburocratização dos processos e na sua utilidade, tendo em vista a revitalização cultural das escolas e uma maior responsabilidade profissional» (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro). Con el objeto de cumplir con los principios diseñados para la evaluación del desempeño docente y acompañar el proceso siendo un interviniente más en la evaluación, en el art. 43.º se hace referencia, además de al director, a los evaluadores externos e internos o a los evaluados, a la «secção de

[61] Los resultados de la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS) demuestran que la evaluación de los docentes del 3.º CEB en Portugal (que corresponde a la etapa educativa de los alumnos entre los 12 y 14 años) repercute menos sobre su propia práctica docente que la media: 58,8% sobre la confianza en el trabajo como profesor (en comparación con la media TALIS, 70,6%) y 48,9% sobre las prácticas de enseñanza (frente al 62% de la media TALIS) (OCDE, 2014, p. 12).

avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico», cuyas funciones se detallan en el Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (art. 12.º).

La evaluación se centra en tres dimensiones, que son la científico-pedagógica (centrada en la enseñanza), la participación en la vida de la escuela y la relación con la comunidad educativa y la formación continua y el desarrollo profesional, dimensiones relacionadas con la vertiente profesional, social y ética de la función docente. Esta evaluación, cuya periodicidad ahora pasa a coincidir con la duración de los distintos escalones de la carrera docente (excepto para el periodo probatorio y los profesores con contrato temporal), tiene naturaleza interna y externa. Por un lado, los evaluadores internos, a los que corresponde evaluar la segunda y la tercera dimensión antes mencionada, se eligen siguiendo el principio de jerarquía dentro de un determinado *agrupamento de escolas*. Por otro, los evaluadores externos[62], de la misma área científica del evaluado, con formación especializada en evaluación de desempeño y situados en un escalón superior o igual al del evaluado, se centran en la dimensión científica y pedagógica que evalúan a partir de la observación de clases, la cual es obligatoria en el caso de los docentes en periodo probatorio, los docentes en el segundo o cuarto escalón de la carrera docente y en los casos en los que se atribuye la calificación de «Excelente» o de «Insuficiente» (art. 42.º, Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro).

La siguiente alteración del ECD del Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, es decir, la decimosegunda, se aprueba en el Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro (completada por la Lei n.º 7/2014, de 12 de fevereiro, sobre la dispensa de realización de la prueba) y tal modificación afecta a la prueba de evaluación de conocimientos y capacidades y no a la evaluación de desempeño, por lo que no se abordará en este apartado. Además, mediante la Lei 12/2016, de 28 de abril, y la Lei 16/2016, de 17 de junho, se procede a la revocación de este decreto y a la revocación de la prueba de evaluación de conocimientos y capacidades y se «estabelece um regime de salvaguarda de oposição a concurso e garante o direito de ressarcimento aos docentes excluídos da oposição aos procedimentos concursais» (art. 1.º, Lei 16/2016, de 17 de junho), siendo estas, respectivamente, la decimocuarta y decimoquinta alteraciones al Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. Posteriormente, en el Decreto-Lei n.º 28/2017, de 15 de

[62] En el Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro, se establecen los parámetros nacionales para la evaluación externa de la dimensión científica y pedagógica, en el marco de la evaluación del desempeño docente, de acuerdo con el n.º 2 del art. 6.º del Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

março, se establece el régimen de reclutamiento y de movilidad del profesorado de la enseñanza básica y secundaria, alterando el Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, el Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio, el Decreto-Lei n.º 9/2016, de 7 de março, y la Lei n.º 12/2016, de 28 de abril.

En definitiva, la evaluación de desempeño docente en Portugal ha pasado por distintos momentos, desde un sistema basado en la evaluación externa cuyo único fin era el control del profesorado o un sistema basado principalmente en la autoevaluación, sin apenas heteroevaluación, al modelo más actual que intenta conjugar la evaluación interna por pares y la autoevaluación del propio docente. A pesar de la intensa actividad legislativa, sobre todo desde 1990, la evaluación tal como se concibe a día de hoy es bastante reciente y sigue centrándose más en la rendición de cuentas con la finalidad de subir escalones en la carrera docente que en la mejora de la práctica docente y el desarrollo profesional del profesorado, como hemos comentado anteriormente y como se describe en el informe de 2014 de la OCDE. El sistema actual, como ya se ha indicado, se basa sobre todo en la evaluación interna por pares (lo que genera una serie de tensiones y problemas en el proceso de evaluación), combinada con la autoevaluación, aunque con escasas oportunidades para la observación de clases, de retroalimentación y de evaluación externa (OCDE, 2014). Por lo tanto, partiendo de la base de que la evaluación del profesorado mejora la calidad, la equidad y la eficiencia en la educación (OECD, 2013), en el caso de Portugal todavía queda mucho camino que recorrer para encontrar el equilibrio entre la evaluación sumativa y la formativa, entre la autoevaluación y la evaluación externa, entre la rendición de cuentas y el desarrollo profesional, los cuales ya no deberían seguir viéndose como polos opuestos, sino como aspectos complementares de la evaluación (Castro, 2008, p. 11). Sin duda, el desarrollo de una cultura evaluativa y autoevaluativa, por el momento poco consistente (Baptista, 2011, pp. 49-50), jugará un papel relevante en la consecución de estos objetivos.

Capítulo 4. – Contexto de la investigación: la formación inicial de profesores de Español en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP)

La presente investigación se basa en un estudio implementado en el año lectivo 2014/2015 en el contexto de los másteres de enseñanza de lenguas extranjeras, concretamente de español, que ofrece la FLUP: el Mestrado em Ensino do Inglês e de Alemão/Francês/Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (MEIBS) y el Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário (MEPLE)[63]. Los objetivos establecidos requieren un análisis minucioso de este contexto, por lo que, antes de pasar a la descripción de los másteres, presentamos una breve revisión teórica sobre la formación inicial del profesorado[64], centrada sobre todo en los modelos de formación inicial de profesores (a fin de analizar con más precisión el modelo seguido en los másteres en estudio) y una síntesis de la formación inicial de profesores en Portugal, la cual nos servirá para comprender adecuadamente la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en la FLUP y específicamente la impartida en los másteres antes mencionados.

4.1. Modelos de formación inicial de profesores

Las investigaciones que surgen a partir sobre todo de los años ochenta y las nuevas políticas en materia de formación del profesorado provocan una serie de transformaciones en la formación inicial y continua en varios países de la OCDE, entre ellos Portugal, tales como la adopción de un modelo universitario de formación, el incremento de la duración de los estudios, la toma de conciencia sobre la necesidad de una mayor articulación entre la teoría y la práctica docente o los nuevos mecanismos de certificación y habilitación (Marcelo & Vaillant, 2009, p. 128). Uno de estos cambios

[63] A partir de la publicación del Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, estos ciclos de estudios son sustituidos, respectivamente, por el Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês (MEIEFA) y el Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas Áreas de Especialização de Inglês, Espanhol, Francês e Alemão (MEPIEFA).

[64] La formación inicial también se puede denominar formación de pre-servicio (*preservice*) o formación previa de profesores (Flores, 2000, p. 30).

sustanciales y que ha generado más debate es la universitarización[65] o academización de la formación inicial del profesorado, como la denomina Formosinho (2009a, pp. 74-75), la cual supone un cambio sustancial y ha generado un gran debate. Si, por un lado, las instituciones de enseñanza superior pueden ofrecer una base teórica más sólida y más oportunidades de investigación; por otro lado, se corre el riesgo de confiar en la construcción de competencias docentes y de la adecuada articulación de la teoría y la práctica a partir de la distribución de saberes teóricos y su posterior aplicación en un *estágio* al final de la formación (creando así tensión entre la «lógica académica» y la «lógica» profesional [Flores, 2015a, p. 207]), reproducir métodos y modos de actuar propios de los profesores universitarios, realizar investigaciones desvinculadas de la acción y del contexto de la práctica o no fomentar suficientemente una postura de reflexión y análisis crítico (Flores, 2011, p. 465; Formosinho, 2009a, pp. 74-75; Perrenoud, 2008). Para Perrenoud, «se ela [la universidad] quiser fazer o esforço de sair dos seus hábitos, a universidade é o lugar por excelência da formação dos docentes, principalmente se houver ênfase na sua dimensão reflexiva e na profissionalização do trabalho» (2008, p. 133). También Formosinho comparte esta opinión y defiende que la universidad es el lugar idóneo, si se opta por una perspectiva profesional de la formación inicial de profesores que reconozca la naturaleza compleja y polifacética de la profesión docente (2009a, p. 91). Recientemente Nóvoa, haciendo balance del nuevo escenario en el que se imparte la formación inicial de profesores, reconoce que «a universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos, no plano académico, simbólico e científico, mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão» y, por ello, propone construir un nuevo lugar institucional dentro de las universidades, un «lugar híbrido» en el que confluyan las distintas realidades que conforman el campo docente (2017, p. 6).

El debate sobre estas cuestiones se ha hecho más intenso en Portugal tras la entrada en vigor de las alteraciones derivadas del Proceso de Bolonia, al que se han sumado otros temas de discusión como los criterios de admisión, los componentes de la formación, la articulación de la teoría y la práctica en los programas de construcción y desarrollo de las competencias docentes y, sobre todo, como apunta Esteves (2009, p. 37), el modelo o modelos que inspiran los programas actuales y las estrategias

[65] A pesar de esta designación, conviene recordar que en Portugal las *escolas superiores de educação*, pertenecientes a los institutos politécnicos, también forman a profesores para *Pré-escolar* y *Ensino Básico*. No obstante, el término universitarización se ha generalizado en la literatura actual.

implementadas. «Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo» que implica una gran variedad de factores de carácter personal, afectivo, cognitivo, social e institucional (Pacheco & Flores, 1999, pp. 45-46), por lo que concebir o adoptar un modelo de formación que dé respuesta a esta exigencia, unida a la gran variedad de contextos específicos en los que actúan los docentes, no resulta nada fácil. En efecto, es habitual el descontento generalizado con los actuales modelos formativos de formación del profesorado (Esteves, 2009; Monereo, 2010a).

Aun así, la mayoría de expertos coinciden en la pertinencia de transitar de modelos de formación de profesores tradicionales, deductivos, aplicacionistas, mecanicistas, modulares, con un enfoque técnico e instrumental que privilegian el saber teórico y la acumulación de conocimientos (Esteve, 2004; Esteve & Alsina, 2010; Marcelo & Vaillant, 2009; Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010; Paquay, 1994; Prieto, 2004; Tardif, 2004) a modelos de formación que conduzcan al «desarrollo de prácticas transformativas» (Prieto, 2004, p. 34) y al desarrollo continuo de competencias docentes[66] a partir de metodologías que procuren el equilibrio entre los conocimientos teóricos y la práctica en el aula y la construcción de conocimientos por parte del propio docente a partir de la reflexión crítica y la investigación sobre su práctica contextualizada (Domingo & Gómez, 2014; Esteve, 2004; Esteve & Alsina, 2010; Marcelo & Vaillant, 2009; Nóvoa, 2011; Prieto, 2004; Verdía, 2010a). En definitiva, se trata de modelos formativos, que busquen el «desarrollo profesional y personal de los docentes desde una perspectiva integral» (Marcelo & Vaillant, 2009, p. 10), con programas que pretendan el desarrollo competencias «efectivas» –y no solo virtuales, es decir, disposiciones que pueden llegar a ser activadas que, sin embargo, no se sabe cómo ni cuándo lo serán– (Esteves, 2009, p. 44; Jonnaert et al., 2008, p. 19), ofreciéndoles oportunidades de actuar en situaciones reales o lo más reales posible de la práctica docente, de forma que se prepare a docentes autónomos y competentes, capaces de resolver diversas tareas propias de la profesión y dar respuesta a los nuevos retos[67] que deben enfrentar (Esteves, 2009; Zabala & Arnau, 2007; Tejada & Ruiz, 2016; Verdía, 2010a). En efecto, como indica Esteve, «de ello dependerá ganar la batalla de la calidad de la educación» (2009, p. 27). Esta formación debe ser continua a lo largo de

[66] Resulta interesante la aclaración de Flores de que la relación entre formación y desarrollo profesional no siempre han ido de la mano, como se enfoca en la actualidad, sino que, debido a la concepción técnica de la enseñanza, se han considerado de forma aislada (2000, pp. 23-24).

[67] No se tratará de los nuevos retos y desafíos de la educación actual y futura en este apartado, pero para una descripción de los mismos puede consultarse Esteve (2009) o Nóvoa (2014).

toda la carrera y no limitarse a la formación inicial o a la fase inicial[68] de la carrera docente.

Por lo tanto, parece que en las últimas décadas el discurso en torno a las características de la formación del profesorado es unánime, aunque como suele ocurrir en este ámbito, tal como comenta Nóvoa, «[t]enemos un discurso coherente, y en muchos aspectos consensual, pero raras veces hemos conseguido hacer aquello que decimos que es preciso hacer» (2009, pp. 51-52), pues su implementación no es fácil por las razones ya enumeradas en los párrafos anteriores y sobre todo porque los profesores «no han sido los autores de esos discursos y, en cierto modo, han visto su territorio profesional y simbólico ocupado por otros grupos», concretamente los departamentos universitarios del área de Educación, los expertos internacionales y la «industria de la enseñanza» (2009, p. 51). Espinoza recomienda a las instituciones comenzar por concretar qué tipo(s) de docente(s)[69] se desea formar, para qué escuela y para qué sociedad y explicitar el modelo o modelos por los que se va a optar, teniendo en cuenta «los alcances y límites de la formación inicial que ofrecen» (2014, p. 157). En efecto, como afirman Pacheco y Flores, «[a] formação de professores é perspectivada de diferentes modos, em função dos posicionamentos conceptuais adoptados relativamente às finalidades do processo educativo, ao papel da escola e às competências que se reconhecem ao professor» (1999, p. 57).

No obstante, han sido muchos los esfuerzos por transformar y adaptar los modelos de formación inicial de profesores a las necesidades de la profesión docente.

[68] Son muchos los autores que dirimen sobre las diferentes fases de la carrera docente. Sirva a modo de ejemplo la postura de Vaillant (2007), quien recomienda tener en cuenta las distintas fases del ciclo del desarrollo profesional que experimentan los docentes: la iniciación en la carrera, la estabilización (con nuevos retos y preocupaciones), la estabilidad profesional (reorientación y desarrollo continuado) y la fase final (avance en la enseñanza, supervivencia y conservadurismo). Fuller y Bown (1975), por su parte, distinguen entre fase de sobrevivencia personal, la fase de dominio sobre la situación de enseñanza y la fase de impacto en los alumnos. Ribeiro (1993, citado en Flores, 2000, p. 30) menciona las siguientes etapas en la carrera docente: la de formando-candidato a ser profesor; la de profesor en prácticas (*estagiário*), la de profesor en los primeros años de ejercicio (el periodo de inducción profesional) y la de profesor con experiencia.

[69] Paquay, como se ha indicado en el apartado 2.1. De los saberes docentes a las competencias docentes, distinguía seis paradigmas de profesores: *maître instruit*, *technicien*, *praticien-artisan*, *praticien réflexif*, *acteur social*, *personne*; cada uno de estos paradigmas implica objetivos, estrategias y maneras de actuar dispares (Paquay, 1994, pp. 9-10). Zabalza y Zabalza (2012, p. 45) también hacen referencia la profesor como persona, al profesor como profesional y al profesor como trabajador, tres vertientes que recomiendan tomar en consideración a la hora de perfilar los referenciales de competencias y de idear la formación de profesores. En esta misma línea, Verdía (2010a, p. 62) se refiere a tres dimensiones del profesor, en este caso con mención específica del docente de ELE, pero transversal a cualquier profesor: como docente de una determinada institución; como profesional, que se integra en un equipo de profesionales y en una institución con una cultura institucional; y como aprendiente, que sigue formándose a lo largo de su vida profesional.

La naturaleza de estos, tanto en la formación inicial como en la continua, pese a tener en cuenta en mayor o menor grado las cuestiones mencionadas anteriormente, siguen girando en torno a la relación que se establece entre teoría y práctica (Monereo, 2010a, p. 151), aunque como advierte Esteves (2009, p. 43), y como ya hemos indicado en el apartado 2.1. De los saberes docentes a las competencias docentes, el conocimiento profesional es mucho más complejo que esa dicotomía tradicional entre conocimiento teórico y conocimiento práctico. Precisamente la búsqueda de equilibrio entre estos dos elementos es uno de los retos del proceso de profesionalización de los futuros profesores (Esteve & Alsina, 2010, p. 7). Los modelos tradicionales, que seguían y siguen muchos cursos de formación inicial del profesorado, en los que en un primer momento el docente adquiere los conocimientos teóricos previamente seleccionados por el formador y en un segundo momento se aplican (Esteve & Alsina, 2010, p. 7; Korthagen, 2010, p. 85; Monereo, 2010a, p. 151), no suelen facilitar al profesor la integración de teoría y práctica de manera eficaz (Monereo, 2010a, p. 151) ni la creación de vínculos entre ellas; lo que puede conducir a la frustración y al rechazo de unos conocimientos que adquiridos de otro modo podrían resultar extremadamente útiles (Esteve & Alsina, 2010, p. 7; Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010, p. 20) o de unos conocimientos que contrastan con las teorías y creencias derivadas de la práctica pedagógica y que, por quedarse en un nivel poco consciente, se pierden y no llegan a consolidarse (Monereo, 2010a, p. 151). Además, hoy en día ya se sabe que la transferencia del aprendizaje a una determinada situación contextualizada no es directa y esa dificultad de transferir los conocimientos adquiridos a situaciones concretas, en ocasiones imprevisibles para los formadores, provoca que los profesores no consigan actuar de forma pertinente para superar dichas situaciones (Alsina & Esteve, 2009; Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010, pp. 22-25).

Entonces cabe preguntarse cómo se debería construir ese vínculo entre teoría y práctica en la formación inicial y entre la formación del profesorado y la realidad en el aula. A esta pregunta intentan dar respuesta los distintos modelos de formación de profesorado. Melief, Tigchelaar y Korthagen arrojan luz al respecto defendiendo que en la formación de profesorado la relación entre teoría y práctica es dialéctica, de dependencia mutua, de modo que «[l]a competencia profesional del profesorado se desarrolla en función de que se establezca una teoría relevante basada en la práctica, y en función de que se emplee la teoría cuando deba reflexionarse sobre las experiencias que se desarrollan en la práctica» (2010, p. 20). Dependiendo de cómo se responda a la

pregunta anterior y de los aspectos antes nombrados (concepciones de profesor, de enseñanza y de aprendizaje, el contexto, etc.) se estará ante un modelo u otro de formación, aunque en ocasiones los límites entre ellos pueden ser difusos o pueden no aplicarse de manera integral, ya que no son excluyentes, sino que coexisten y se influyen unos a otros (Castillo & Montes, 2012, p. 49; Marcelo, 1995). A continuación presentamos brevemente algunas propuestas de clasificación de orientaciones y paradigmas.

Zeichner (1983) expone un esquema (Figura 15. Los cuatro paradigmas de la formación de profesores (Zeichner, 1983, p. 7).) con cuatro posibles paradigmas[70] en la formación inicial de profesores: conductista, tradicionalista-artesano, personalista y el orientado a la indagación. El autor sitúa estos paradigmas en función de dos dimensiones: una horizontal, que hace referencia al grado de flexibilidad del currículo (si es visto como un producto cerrado o si el docente tiene margen suficiente para elaborarlo o adaptarlo a su contexto concreto); y otra vertical, que se relaciona con el grado en el que la formación de profesores concibe el contexto.

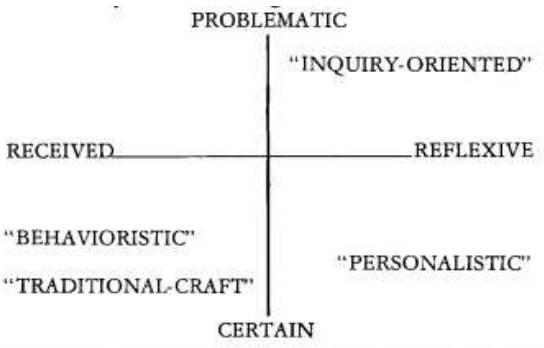


Figura 15. Los cuatro paradigmas de la formación de profesores (Zeichner, 1983, p. 7).

Davini (1995) identifica cuatro modelos de formación: el práctico-artesanal (concibe la enseñanza como un oficio que se aprende en la escuela, por imitación de otros y a través del conocimiento profesional transmitido por otros), el academicista (privilegia la transmisión de conocimiento en detrimento de la práctica), el tecnicista-eficientista (considera la enseñanza como un conjunto de técnicas que el profesor debe implementar) y el hermenéutico-reflexivo (concibe la enseñanza como una actividad compleja, con situaciones imprevisibles, a las que el docente debe dar una respuesta

[70] Zeichner define paradigma como: «A paradigm in teacher education can be thought of as a matrix of beliefs and assumptions about the nature and purposes of schooling, teaching, teachers and their education that gives shape to specific forms of practice in teacher education» (Popkewitz, Tabachnick, & Zeichner, 1979, citados en Zeichner, 1983, p. 3).

inmediata sobre la que posteriormente reflexionará, construirá conocimientos e intentará transformar su práctica).

Pérez (1996, pp. 400-429) se refiere a cuatro perspectivas básicas de la formación docente y establece varios enfoques dentro de ellas: la perspectiva académica, con los enfoques enciclopédico (formación del profesor como un especialista que transmite conocimientos) y comprensivo (formación del profesor como intelectual que transmite los conocimientos al alumno de modo que este pueda comprenderlo); la perspectiva técnica, con los modelos de entrenamiento (formación que concibe la enseñanza desde una perspectiva técnica, mecánica y lineal) y de adopción de decisiones (la formación no se centra solo en enseñar a aplicar habilidades de forma mecánica, sino también procedimientos para tomar decisiones y solventar problemas); la perspectiva práctica, con el enfoque reflexivo tradicional (formación en la que predomina la teoría, sin que se cuestione desde un punto de vista crítico) y el enfoque reflexivo sobre la práctica (formación basada en un aprendizaje a partir de la acción y de la reflexión sobre la misma); y la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, con el enfoque de crítica y reconstrucción social (la formación se basa en el estudio crítico del contexto y en el análisis de la propia práctica) y el enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión (la formación como proceso que va construyendo el propio docente a partir de la investigación sobre su propia práctica).

Por su parte, los investigadores del grupo CIFO (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional) de la Universidad Autónoma de Barcelona identifican seis orientaciones distintas en la formación docente: la artesanal, la academicista, la técnica, la personalista, la práctica y la social-reconstruccionista (Ferrández et al., 2000, pp. 41-61).

Uno de los modelos de formación del profesorado más populares en las últimas décadas es el modelo por competencias (Cano, 2011; Lessard en Luengo, Luzón & Torres, 2008; Lévy-Leboyer, 2003; Perrenoud, 2004a; Tejada 2009a; Tejada & Ruiz, 2016; Zabala & Arnau, 2007, entre otros), en consonancia con la expansión del discurso de las competencias y los enfoques por competencias. La búsqueda de un modelo de formación cuyo currículo se centre en las actividades profesionales de la docencia, en la resolución de situaciones problemáticas contextualizadas reales o simuladas que impliquen la movilización de todos los recursos del profesor en formación, estableciendo una relación estrecha entre teoría y práctica y posibilitando el desarrollo

de la competencia docente (Zabala & Arnau, 2011, pp. 133, 214) justifica la apuesta por este modelo, un modelo, como describe Lessard en una entrevista, basado en el socio-constructivismo, en situaciones formativas y en enfoques centrados en los alumnos (Luengo, Luzón & Torres, 2008, p. 12). En el siguiente punto trataremos más pormenorizadamente de los modelos de formación por competencias.

Alsina y Esteve (2009) y Melief, Tigchelaar y Korthagen, en colaboración con van Rijswijk, (2010) exponen que en la formación del profesorado se pueden distinguir tres grandes perspectivas: el enfoque deductivo (también conocido por la denominación de Carlson «de-la-teoría-a-la-práctica» [Korthagen, 2010, p. 85]), que corresponde al enfoque tradicional al que ya se ha hecho referencia; el aprendizaje por ensayo y error, es decir, el aprendizaje en la práctica a través del ensayo y el error, lo cual puede llegar a convertirse más en «un factor socializador que una base para el desarrollo profesional» y a producir cierto desinterés por la teoría y la reflexión (Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010, pp. 25-26); y el enfoque realista, el cual consiste en «un procedimiento didáctico que promueve activamente el vínculo entre teoría, práctica en el aula y personalidad de los profesores en formación con sus propias exigencias» (Esteve & Alsina, 2010, p. 10), en el que la práctica y la experiencia se analizan sistemáticamente y se articulan con los conocimientos teóricos, siendo el propio docente el que construye su conocimiento sobre la práctica (Esteve & Alsina, 2010, p. 11; Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010, pp. 29-30). Más adelante se explica este enfoque con mayor detalle.

Monereo (2010a, p. 152-156) sugiere otra clasificación interesante en la que se podrían incluir algunos de los modelos de formación anteriormente citados. El autor parte de tres enfoques de formación de profesores que considera que son los predominantes. En primer lugar, la modalidad pre-constructiva corresponde a una visión más técnica y conductual de la enseñanza, parte de un currículo cerrado y pretende reproducir modelos previamente presentados. En segundo lugar, la modalidad re-constructiva se basa en un proceso continuo de indagación sobre la propia práctica (según los postulados de la investigación-acción de Carr y Kemmis o Stenhouse, entre otros autores), de reflexión sobre la acción y sobre lo indagado (de acuerdo con el enfoque reflexivo sobre y en la acción de Schön) y de la planificación de una nueva acción que intente superar los problemas surgidos anteriormente, pasando así de un desequilibrio generado por un problema a la creación de nuevos esquemas de actuación (de acuerdo con la teoría de los esquemas de acción de Piaget). Por último, la modalidad

formativa co-constructiva se fundamenta en una negociación del programa formativo con los propios profesores, aunque con el papel del formador como guía, y en conceptos como el andamiaje, la negociación de significados, la interacción educativa o el aprendizaje colaborativo, con el fin de que el propio profesor consiga, a través de varias técnicas y de la orientación del formador, «redescribir» su actuación docente con el objetivo de mejorar sustancialmente su práctica.

Como se puede observar, existen numerosas coincidencias entre los modelos ejemplificados, visto que en casi todos se parte de una orientación artesanal o una orientación academicista y se avanza, pasando por las orientaciones técnicas, personalistas y prácticas de la formación del profesorado, hasta modelos de construcción de conocimiento a partir de la práctica y la investigación sobre la misma. A continuación nos centramos en algunos de los relacionados con esta última modalidad.

4.1.1. El modelo de formación por competencias

El debate sobre las competencias y los enfoques por competencias ha dominado el discurso pedagógico y las políticas curriculares de muchos países a partir de los años 80 (Coll, 2007). En el capítulo 1 ya se ha descrito pormenorizadamente la evolución del concepto de competencia y de los modelos de formación por competencias desde sus inicios, vinculados al conductismo, hasta su concepción actual defendida por Perrenoud (2001) o Le Boterf (2005) y las críticas que entrañan dichos enfoques, los cuales pueden ir desde un paradigma técnico-positivista de formación en competencias a un paradigma reflexivo o crítico[71] (Domingo & Gómez, 2014, pp. 17-19). Por consiguiente, en este apartado nos centraremos en señalar brevemente las implicaciones de dicho modelo para la formación de profesores.

Como sostiene Cano, los modelos por competencias se vuelven necesarios en la educación superior (marco en el que se encuadra la formación inicial del profesorado) debido a las exigencias de la sociedad del conocimiento, que requiere saber gestionar la información y «aprender y desaprender» a lo largo de toda la vida; a la complejidad de

[71] En relación con estos paradigmas, Domingo y Gómez (2014, pp. 19-20) los asocian a las dos grandes propuestas de Imbernón sobre cómo concebir la idea de profesión: la profesionalidad restringida, que limita la tarea del profesional a la tarea para la que ha sido preparado, tecnocrática y de competencias cerradas, donde prevalece la intuición a la reflexión y que, por tanto, se corresponde con el paradigma técnico; y la profesionalidad ampliada o desarrollada, que se relaciona con el paradigma crítico-reflexivo, que pone en práctica de forma equilibrada las competencias y la reflexión y asume la función social en su práctica profesional, participando en la construcción del conocimiento y la transformación social.

tratar el conocimiento de forma transversal e interdisciplinar y no fragmentado en áreas; a la necesidad de integrar inteligencias y saberes para enfrentarse a la sociedad cambiante en la que vivimos; y a la demanda de trabajadores polifuncionales que sean flexibles y competentes como ciudadanos y como profesionales (2011, pp. 15-18). Esta descripción explica, como argumenta Lessard en una entrevista, la pertinencia de este modelo que dota de más sentido al aprendizaje, establece un vínculo más estrecho con la vida e integra conocimientos (Luengo, Luzón & Torres, 2008, p. 12), valores, actitudes, habilidades y contenidos relacionados con el ámbito personal, interpersonal y social (Zabala & Arnau, 2014, p. 7), fomentando un aprendizaje contextualizado por la situación con la que el sujeto en formación se confronta (Jonnaert et al., 2008), en una articulación armoniosa entre formación y práctica/experiencia (Tejada, 2005, p. 5). Este abordaje provoca inevitablemente modificaciones en las representaciones y en las prácticas docentes y, como recomienda Lévy-Leboyer, se requiere «saber con precisión cómo se desarrollan las competencias, qué procesos psicológicos hacen que la experiencia sea formativa y, más concretamente, qué experiencias sirven para desarrollar qué competencias […]» (2003, p. 30), asuntos abordados en el capítulo 1 de este trabajo.

Lessard reconoce en una entrevista realizada por Luengo, Luzón y Torres (2008, p. 12) que el modelo por competencias ha supuesto una revolución, dado que supone:

> […] pasar de un *curriculum* definido por objetivos a un *curriculum* basado en competencias, pasar del tecnicismo conductista al socio-constructivismo, pasar de los contenidos curriculares de las disciplinas a situaciones formativas, pasar de los enfoques centrados en el docente a los enfoques centrados en el alumno.

En el ámbito de la formación inicial, según este profesor de la Universidad de Montreal, estas modificaciones, que en algunos casos ya han comenzado, conllevan una mayor articulación entre la formación impartida en la universidad y la realidad de las aulas; sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer en este sentido. No obstante, cabe matizar que no es necesario aplicar el enfoque por competencias como modelo único, sino que Lessard advierte de que los currículos deben ser híbridos y, por ende, este modelo debe complementarse con otros (Luengo, Luzón & Torres, 2008, p. 12).

Esa idea de revolución a la que se refiere este autor coincide con la percepción de Tejada y Ruiz, quienes afirman que «[i]ndiscutiblemente, el aprendizaje por competencias ha propiciado toda una renovación de las teorías psicopedagógicas de los aprendizajes, contribuyendo con ello a evolucionar los esquemas de referencia de la

formación de los profesionales» (2016, p. 24). Los autores se refieren de forma explícita al aprendizaje experiencial y al aprendizaje situado –cuya base asienta, según Jonnaert et al. (2008, p. 20) en el análisis de las situaciones, la inteligencia de las mismas y en el desempeño docente– conceptos ligados necesariamente a la reflexión. En efecto, como aclara Lessard un profesor competente no se limita a movilizar sus recursos ante una situación, a optar por el mejor comportamiento como si de un instinto se tratase, sino que «es necesario también una toma de conciencia, es decir, de racionalización de la acción» (Luengo, Luzón y Torres, 2008, p. 11). Sobre estos conceptos se profundiza en los apartados siguientes.

4.1.2. El modelo de formación práctico reflexivo

Entre los modelos de formación de profesores mencionados anteriormente se hace referencia en reiteradas ocasiones al enfoque reflexivo y al relevante papel de la reflexión en la formación de profesores. A partir de los años 90 cobra reconocimiento un nuevo modelo de formación, el modelo práctico reflexivo, basado en la premisa de que el profesionalismo exige el dominio, por un lado, de saberes teóricos y metodológicos basados en la investigación y, por otro, de un pensamiento autónomo y crítico en el que se fundamenta toda la práctica reflexiva (Perrenoud, 2008, pp. 133-134). A la valorización de este modelo contribuyen los postulados del precursor del pensamiento reflexivo y de la pedagogía basada en la acción John Dewey, quien defendió la vinculación intrínseca entre pensamiento y acción y la necesidad de la acción por parte del pensamiento para convertirse en conocimiento (Domingo & Gómez, 2014, p. 59; Zabalza, 2014, p. 10); y la destacada aportación del eminente pensador Schön (1983), que trata de dar respuesta a la pregunta sobre la formación más adecuada para una epistemología de la práctica que pretenda fundamentarse en la reflexión en la acción[72], enfatizando el papel de la reflexión en la formación de los docentes: «[l]a preparación de los profesionales debería reconsiderar su diseño desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de una ciencia aplicada con la formación tutorizada en el arte de la reflexión en la acción» (Schön, 1992, p. 10).

[72] Domingo y Gómez, tomando como base trabajos de la década de los 80 y principios de los 90 de Schön y otros autores, comentan que se suele distinguir entre reflexión *sobre* la práctica, reflexión *en la práctica* y reflexión *para* la práctica. Sin embargo, dentro del término más amplio de pensamiento práctico establecen la diferencia entre conocimiento *en* la práctica; reflexión *en* y *durante* la práctica; y reflexión *sobre* la acción y sobre *la reflexión en la acción* (2014, pp. 59-67).

Con esta cita no se pretende minusvalorar la importancia de la teoría, sino que, como describe Tardif, en este modelo son los propios profesores los que «producen saberes específicos de su propio trabajo y son capaces de deliberar sobre sus propias prácticas, de objetivarlas y compartirlas, de perfeccionarlas y de introducir innovaciones susceptibles de aumentar su eficacia» (2004, p. 211), de modo que la práctica se convierte en el eje de la formación profesional del profesorado (Domingo & Gómez, 2014, p. 28), en «un espacio original y relativamente autónomo de aprendizaje y de formación para los futuros prácticos, así como un espacio de producción de saberes y de prácticas innovadoras por los docentes con experiencia» (Tardif, 2004, p. 212). Zabalza lo explica con una metáfora muy esclarecedora: «el conocimiento profesional se produce solo cuando la práctica es una práctica pensada, cuando la reflexión hace que la práctica se proyecte sobre el espejo del pensamiento para analizarla y reajustarla» (2014, p. 10). De esta manera, se supone que la teoría solo tiene sentido si se construye desde dentro de la profesión a partir de la reflexión sobre la propia práctica docente (Nóvoa, 2009, p. 53), haciendo hincapié en una práctica docente basada en la investigación de la propia acción docente y el contexto escolar (Nóvoa, 2011, p. 19). Freire se muestra convencido de que «[a] reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo» (1997, p. 24). Y esa reflexão, sostiene Estrela, «implica uma racionalidade prática e uma atitude de investigação (Como? Porquê? Para quê?), que, por sua vez, implica reflexão» (2010, p. 14).

Estos conceptos conforman el triángulo propuesto por Esteve (2004, p. 111) que refleja la intersección de la práctica, el conocimiento teórico y la investigación, con la reflexión como telón de fondo. Esteve sintetiza esta idea de forma clara, enfatizando el potencial de los modelos de formación basados en el aprendizaje reflexivo, que ofrecen:

> una propuesta alternativa y realista para la formación de profesorado que puede llegar a establecer un puente de unión entre la realidad del docente, las disciplinas teóricas y la investigación en el aula, siempre desde la vertiente práctica y de conexión con la experiencia de cada uno (2004, p. 9).

Por lo tanto, la reflexión sobre la acción se convierte en uno de los objetivos principales de la formación de profesores (Perrenoud, 2014, p. 89). Además se trata de uno de los aspectos clave para la profesionalización docente (Le Boterf, 2005, pp. 74-80; Perrenoud, 2014, p. 203) y, cuando la reflexión es conjunta, para el desarrollo de la identidad docente, la construcción de un cuerpo profesional (Vaillant, 2007) y, en

definitiva, para el desarrollo profesional (Nóvoa, 2009, p. 54) y, consecuentemente, para la comprensión, mejora, transformación y reestructuración de las prácticas pedagógicas (Esteve, 2004, p. 29; Matus, 2012, p. 9; Richards & Lockhart, 1994, p. 4). En efecto, comenta Zabalza que:

> Reflexionar no es hacer introspección, no es dar vueltas a nuestras propias ideas. Es analizar nuestra experiencia a la luz de las evidencias recogidas y, después, valorarlas mediante el contraste con referentes pertinentes: la experiencia de otros, los avances del conocimiento, la literatura especializada, etc. (2014, p. 11)

Para ello, se precisa una práctica sistemática y continuada (Vaillant, 2007) y espacios y condiciones que fomenten esta reflexión individual y colectiva. En este sentido, Nóvoa reivindica condiciones y políticas que faciliten la reflexión de los docentes en los centros educativos, así como la necesidad de una cultura colaborativa y el refuerzo de las comunidades de práctica[73] (2009, p. 54); Matus también manifiesta la necesidad de «espacios» reales de reflexión colectiva (2012, p. 9); e Imbernón demanda «instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas colectivas sobre la propia práctica docente» a fin de comprender de forma conjunta la enseñanza y construir un conocimiento profesional colectivo (2010, p. 7).

Esa reflexión conjunta y la orientación por parte de otros resultan fundamentales igualmente en el caso de los profesores principiantes, pues como reconoce Monereo:

> [r]esulta bastante ingenuo considerar, en primer lugar, que uno mismo sea capaz de identificar de manera completa y precisa sus propios errores y carencias docentes, pero aún parece más improbable reconstruir esquemas conceptuales y procedimentales, arraigados y automatizados, a partir de la simple reflexión sobre las propias contradicciones (2010a, p. 155).

La práctica reflexiva no se basa en la reflexión como actividad mental y espontánea del ser humano, sino que consiste en «una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, y que ésta sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo» (Domingo & Gómez, 2014, p. 53). Como ya afirmaba Dewey en 1910 a la reflexión subyace «(a) a state of perplexity,

[73] Nóvoa refleja esta concepción de formación del profesorado en una propuesta articulada en torno a la «P» inicial (en portugués) que recomienda cómo debería ser dicha formación: Práctica (componente práctico), Profesión (cultura profesional del profesorado), Persona (dimensiones personales), *Partilha* o sentido de compartir (lógicas colectivas) y Público (presencia pública de los profesores, en el sentido de que «a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação» (2011, pp. 51-59).

hesitation, doubt ; and (b) an act of search or investigation directed toward bringing to light further facts which serve to corroborate or to nullify the suggested belief» (1910, p. 9). Es decir, la reflexión no surge espontáneamente, sino que se provoca, se suscita (Vaillant, 2007). Lessard sostiene, en una entrevista con Luengo, Luzón y Torres (2008, p.11), que es necesario formar a un profesional que sepa lo que hace en la acción, que la pueda anticipar, que prevea el efecto de la misma según como transcurre la acción y que en función de eso modifique o mantenga su plan inicial y que además pueda justificar sus decisiones, en esto consiste la «reflexión profesional»; es decir, estaremos ante un docente competente cuando este «no solamente tenga o posea este aprendizaje, sino también la conciencia discursiva sobre ese aprendizaje. Si no, estaríamos dentro del dominio del instinto». Desde esta misma perspectiva, Paquay (1994, p. 20) se refiere a un profesor profesional como «un analyste de situations dans leur singularité et un décideur réflexif».

Por consiguiente, entre las competencias profesionales que deben desarrollar los futuros profesores a partir de la reflexión sobre las experiencias se encuentra la competencia reflexiva, una competencia transversal, que ayuda al desarrollo de las demás (Domingo & Gómez, 2014, p. 37; Esteve & Alsina, 2010, p. 14), que contribuye a «garantizar "el aprendizaje a lo largo de la vida" en tanto en cuanto proveerá al futuro docente de los instrumentos necesarios para favorecer procesos de autorregulación» (Esteve & Alsina, 2010, p. 14). En esta misma línea, Pacheco y Flores comentan que mediante la reflexión sobre la acción, «o profissional explicita as compreensões tácitas e revê as situações singulares e incertas, utilizando-a como *feedback* ou como correctivo de toda aprendizagem» (1999, p. 18), generando en palabras de Zabalza, «un bucle de *feedback* autosuministrado que nos permite aprender y progresar» (2014, p. 11).

Para ello, conviene facilitar a los profesores en formación pautas, instrumentos y recursos necesarios que los ayuden a analizar los elementos que influyen en la construcción del aprendizaje profesional y de su actuación docente (Alsina & Esteve, 2009). Así, Verdía, propone que los futuros profesores lleven a cabo «procesos reflexivos, sobre lo que ocurre en el aula, antes y después de entrar en el aula, y analizar de forma sistemática las situaciones, los problemas, las actuaciones de los docentes» (2010a, p. 69) o, como sugiere Monereo, que trabajen con incidentes críticos[74] que

[74] Monereo define los incidentes críticos como «[d]eterminados eventos que pueden ocurrir en el transcurso de una clase, pueden resultar especialmente favorecedores de cambios en la identidad profesional del docente, ya sea por su poder emocionalmente desestabilizador, por la dificultad de

conduzcan a un desequilibrio en el docente, a su comprensión y la posterior búsqueda de una alternativa para lograr de nuevo la estabilización (2010a, p. 159). En este sentido, pueden resultar de gran utilidad algunos de los reconocidos modelos de práctica reflexiva que citamos a continuación.

Comenzamos por el modelo de práctica reflexiva de la formación y el desarrollo profesional propuesto por Michael Wallace (1999) que, tal como se observa en la siguiente figura, contempla tres etapas. La primera, previa a la formación, se refiere a los esquemas y las creencias previas con las que los sujetos llegan a la formación. En la segunda (relacionada recíprocamente con la primera) se tiene en cuenta dos tipos de conocimiento, el «conocimiento recibido» (hechos, datos teorías) y el «conocimiento de la experiencia» –y a algunos tipos de conocimientos, como el tácito, los esquemas del pensamiento o las teorías personales implícitas solo es posible acceder, según Vaillant y Marcelo (2015, p. 41), basándose en Schön, a través de la práctica reflexiva–, ambos interrelacionados, lo que implica que el profesor en formación pueda reflexionar sobre el «conocimiento recibido» a la luz de la experiencia del aula y que esta experiencia se retroalimente del «conocimiento recibido», yendo de la práctica a la reflexión y de la reflexión a la práctica (1999, pp. 54-55). Estas dos etapas conducen al objetivo, al que Wallace denomina «competencia profesional» que no es la meta final, sino en el punto de partida, como refleja la última fecha de la figura (1999, p. 58).

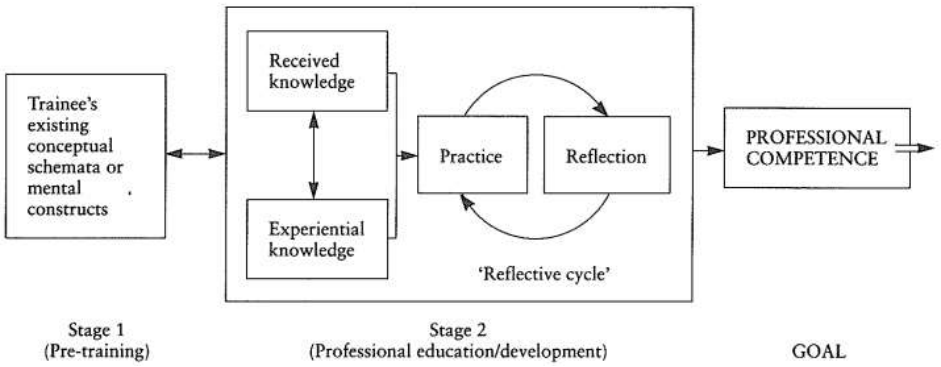


Figura 16. Reflective practice model of professional education/development (Wallace, 1999, p. 49).

Korthagen en 1985 presenta un interesante modelo de aprendizaje reflexivo compuesto por cinco fases en las que se alternan la acción y la reflexión (y el recurso a la teoría, en la fase 3), denominado ALACT (2002, 2010), por las primeras letras de sus fases en inglés:

---

solventarlos con una respuesta parcial e inmediata o por su capacidad para desafiar los roles y concepciones actuales» (2010, p. 159).

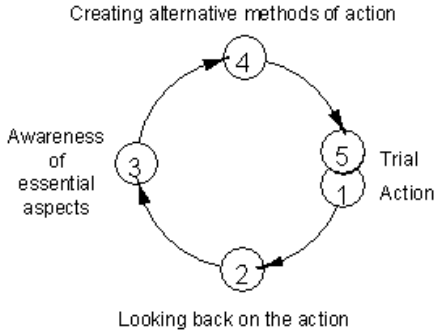


Figura 17. Modelo ALACT (Korthagen, 2010, p. 91).

Años más tarde, Korthagen propone el ya mencionado «modelo cebolla» (2004, p. 80), a fin de explorar las posibles discrepancias que surgen entre «el pensamiento, el sentimiento, el deseo y la actuación de una persona» (Korthagen, 2010, p. 92) y promover la reflexión sobre estos aspectos más personales, adoptando así una perspectiva más holística del desarrollo del profesorado. Este modelo contempla seis capas diferentes, todas ellas interrelacionadas, que fomentan la reflexión más allá de los comportamientos y las competencias docentes (Korthagen, 2010, p. 95).

En 2006, Alsina, Busquets, Esteve y Torra (citados en Alsina, 2010, p. 98) presentan una adaptación del ciclo reflexivo propuesto por Korthagen en su modelo ALACT, incorporando los elementos del aprendizaje realista enumerados por Tigchelaar, Melief, Rijswijk y Korthagen (2010) y otorgando un papel notorio a los conflictos cognitivos, imprescindibles, en opinión de Alsina, para reconstruir conocimientos previos o construir nuevos conocimientos (2010, p. 106).

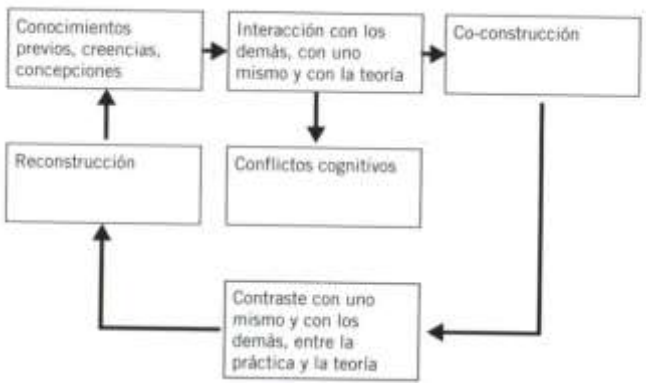


Figura 18. Adaptación del ciclo reflexivo de Korthagen (Alsina, 2010, p. 98).

También resultan interesantes los modelos de práctica reflexiva planteados por Domingo y Gómez (2014), de los cuales destacamos los denominados Modelo R^5 y Modelo R^4, que fomentan la reflexión sistemática y que incorporan las bases del

profesional reflexivo de Schön. En ambos casos se «parte de la práctica para regresar de nuevo a ella tras un proceso de aprendizaje reflexivo individual y compartido», a partir de cinco fases en el Modelo R^5 y cuatro en el Modelo R^4 (Domingo & Gómez, 2014, p. 112). En la primera fase se escoge una situación práctica y concreta que se ha vivido en el aula, ya sea positiva o negativa con el fin de, en una segunda fase de reflexión, reconstruir la experiencia haciendo énfasis en el «detonante» que ha influenciado en mayor medida en la experiencia elegida. En la tercera, se realiza una reflexión individual autorregulada, abarcando las tres perspectivas del pensamiento práctico de Schön (conocimiento *en* la práctica; reflexión *en* y *durante* la práctica; y reflexión *sobre* la acción y sobre *la reflexión en la acción*). Posteriormente, la cuarta fase (de la que se prescinde en el Modelo R^4, siendo esta la única diferencia con el Modelo R^5) se centra en la reflexión compartida o grupal que conduce al contraste y a la interacción con otros colegas, con la teoría y también con uno mismo, destacando una vez más las ventajas de compartir la reflexión. Por último, la fase 5 consiste en la planificación de una nueva intervención, tomando en consideración el conocimiento adquirido, y optimización de la propia práctica.

Los modelos anteriores reflejan procesos cíclicos de reflexión, los cuales sirven de base para la investigación de los docentes sobre su propia acción. La espiral de investigación-acción presentada por Kemmis y McTaggart (1986) evidencia de forma aún más clara ese ciclo, el cual no tiene fin, compuesto por varios pasos, sin límites definidos y no siempre consecutivos, que coinciden en gran medida con el modelo ALACT: a la planificación de la acción, sigue la acción y la observación de su implementación, la posterior reflexión y la consulta y uso de los recursos necesarios para la elaboración de otro plan de acción y así sucesivamente.

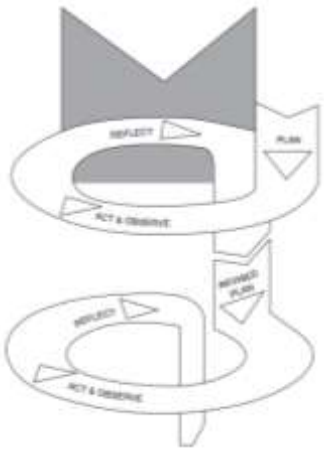


Figura 19. Espiral de investigación-acción (Kemmis & McTaggart, 1986, p. 278).

Terminamos este apartado con una síntesis, basada en Korthagen (2010, pp. 92-94) sobre su visión sobre la reflexión, entendida en el marco de la práctica reflexiva, la cual compartimos:

1. *Es beneficiosa si se estimula a los profesores a reflexionar sobre las propias experiencias de su clase en base a sus preocupaciones personales*[75]. Este principio se relaciona con el enfoque realista, del cual se tratará en el apartado siguiente 4.1.4. El enfoque realista).
2. *Es beneficiosa si se incluye la reflexión sobre los orígenes irracionales del comportamiento*. Para ello Esteve recomienda facilitar a los profesores en formación instrumentos que les ayuden a «captar aspectos más introspectivos como son percepciones, creencias, etc.» (2004, p. 19).
3. *Es beneficiosa si esta reflexión sigue una estructura sistemática, y si esta estructura se hace explícita.* En este sentido, resultan útiles los modelos comentados anteriormente, pues contribuyen a una sistematización de la reflexión y evitan que esta se limite al análisis superficial de problemas y soluciones.
4. *Es beneficiosa si esta estructura se introduce gradualmente.* Como admite Esteve, es importante tener en cuenta los procesos cognitivos que siguen los profesores en formación, es decir, las distintas fases y estadios cognitivos por los que pasan en su desarrollo profesional (2004, p. 12). De modo que, para la co-construcción de conocimientos a partir de la interacción social (ya sea con un formador, otro profesor o profesores en formación), es necesario situarse en lo que Vygotsky denomina «Zona de Desarrollo Próximo», a la que, en el ámbito del desarrollo profesional docente, autores como Warford (2011) ya se refieren como «*Zone of Proximal Teacher Development*» –resultado de la adaptación de la teoría vygotskiana al desarrollo profesional y a los modelos de formación inicial del profesorado–, posicionando así la teoría socio-constructiva en la base del modelo de práctica reflexiva (Domingo & Gómez, 2014, p. 95).
5. *Es beneficiosa si se estimula la meta-reflexión*, es decir, si se reflexiona sobre la reflexión a fin de buscar una forma más eficaz de implementarla.
6. *Es beneficiosa si se estimula el aprendizaje reflexivo entre pares*, tal como defienden también Esteve (2004), Matus (2012), Nóvoa (2008, 2009), Vaillant (2007) o Zabalza (2014).

[75] Cursiva del autor.

4.1.3. El aprendizaje experiencial

A partir de los años 80 investigadores tan reconocidos como Kolb, Schön y Korthagen abogan, cada uno de ellos con matices diferentes, por modelos de formación de profesores basados en el aprendizaje experiencial reflexivo, es decir, por una formación centrada en la práctica y en la construcción de un conocimiento práctico a partir de procesos de reflexión sobre el aprendizaje adquirido en la experiencia (Domingo & Gómez, 2014, p. 103). En este sentido, son muchos los autores que aluden al enfoque experiencial (Domingo & Gómez, 2014; Higueras, 2012; Tejada & Ruiz, 2016; Zabalza, 2011, p. 28) y, de hecho, los estudios en torno a este asunto se han cuadriplicado en el siglo XXI (Kolb, 2015).

Kolb en la primera edición de su obra *Experiential learning: experience as source of learningand development* de 1984 explica que denomina «experiencial» a este tipo de aprendizaje por dos razones: para que se perciba la clara vinculación con los trabajos de Dewey, Lewin y Piaget; y para enfatizar el papel central de la experiencia en el proceso de aprendizaje, divergencia clave con respecto al aprendizaje racional[76] y a otras perspectivas de aprendizaje que se centran en la adquisición, manipulación y recuperación de símbolos abstractos (1984, p. 20). Así, este especialista en educación entiende el aprendizaje experiencial como «a holistic integrative perspective on learning that combines experience, perception, cognition and behavior» (1984, p. 21).

Domingo y Gómez (2014, p. 41) sugieren que el aprendizaje experiencial se compone de tres elementos básicos interrelacionados entre sí: la experiencia, la reflexión y el aprendizaje. Por lo tanto, las experiencias, ya sean vividas o planeadas para una determinada finalidad, son el punto de partida de este modelo de formación, (Domingo y Gómez, 2014, p. 41), pero, según Zabalza (2011, p. 28), la riqueza del aprendizaje experiencial depende además del valor formativo de las experiencias y de los procedimientos y dispositivos que se activen para incentivar la reflexión sobre esas experiencias y el aprendizaje adquirido. En cuanto a la reflexión, resulta interesante la concepción holística que proponen Domingo y Gómez de reflexión, una concepción que «integra los sentidos, reconoce las emociones, utiliza el diálogo y se basa en la experiencia personal» (2014, p. 51). A partir de estos tres componentes del aprendizaje experiencial ya señalados se genera una estructura dinámica, cíclica y sistémica, que consta de cuatro etapas: a la experiencia concreta en la que participa el aprendiz, le

[76] Para un contraste detallado entre el aprendizaje experiencial y el aprendizaje teórico-académico, véanse Domingo y Gómez (2014, p. 49).

sigue una observación y reflexión sobre dicha acción que deriva en una conceptualización abstracta y en generalizaciones, con el fin de incorporar lo aprendido a la planificación de experiencias posteriores (Kolb, 1984).

Por consiguiente, la formación de profesorado debería estimular este ciclo y fomentar la creación de experiencias memorables en los futuros docentes, en lugar de ofrecerles productos terminados poco o nada significativos, enfatizando el papel de la persona y de sus emociones –pues, como comenta Trujillo (refiriéndose a la formación en general, pero totalmente aplicable al ámbito de la formación de profesores), aprender «es una actividad profundamente humana», a la que conviene «incorporar otros verbos también profundamente humanos: ser, hacer, disfrutar» (2015, p. 27) –. Este aprendizaje experiencial reflexivo, en boga en los últimos años, también ha servido de base para otros modelos de formación de profesorado, como es el modelo realista.

4.1.4. El enfoque realista

En relación con lo expuesto anteriormente, Esteve defiende que si se pretende que los procesos de formación conduzcan a cambios cualitativos, es preciso «adoptar un modelo más ligado a la realidad del profesor en formación, que parta de sus experiencias vividas y de la realidad de su futuro profesional; un modelo, en definitiva, que parta de la persona misma y no del saber teórico» (2004, p. 9). Del mismo modo, Melief, Tigchelaar y Korthagen afirman que la esencia de la formación del profesorado debería ser «un planteamiento reflexivo basado en la práctica, en estrecha relación con la propia persona, y que apunta hacia la conexión de esa práctica con unos conocimientos teóricos objetivos» (2010, p. 28). Estas citas resumen los postulados básicos del enfoque realista, que se sustenta, según Esteve y Alsina, 2010, p. 10), en el aprendizaje reflexivo con base en la teoría sociocultural de Vygotsky, en el práctico reflexivo de Schön y en la concepción realista de la educación de Freudenthal.

Melief, Tigchelaar y Korthagen denominan formación realista «al planteamiento que apunta hacia la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos y sus experiencias en la práctica del aula, y ello a través de la reflexión» (2010, p. 29); por tanto, al igual que en el enfoque experiencial, se pretende promover «activamente el vínculo entre la teoría, práctica en el aula y personalidad de los profesores en formación con sus propias exigencias» (Esteve & Alsina, 2010, p. 10). De este modo, es el propio docente el que construye su conocimiento sobre la práctica a partir de la experiencia y, para ello, se requiere un análisis sistemático (individual y

colectivo) y una articulación con los conocimientos teóricos, entendiendo por conocimiento teórico el conocimiento *perceptual* –al que Korthagen (2001, 2010) denomina *teoría* «con minúscula»[77] –,es decir, el conocimiento que elabora el profesor en formación a través de la reflexión sobre sus experiencias y el contraste con la Teoría (con mayúscula), iniciando una reflexión sobre el nuevo conocimiento que deberá entrar en contacto y ajustarse al conocimiento ya existente. Y este procedimiento en el que se construyen nuevas redes de conocimiento práctico, se convierte en un proceso cíclico y continuo protagonizado por el propio docente (Esteve & Alsina, 2010, p. 11).

Por consiguiente, en el enfoque realista entran en juego, según Melief, Tigchelaar y Korthagen (2010, p. 20), los conocimientos prácticos, las actuaciones en la práctica y el propio docente (su aprendizaje, sus conceptos subjetivos y sus experiencias), a los que, estos mismos autores con Rijswijk, añaden la reflexión, el aprendizaje interactivo y la Teoría; y sobre estos elementos debería estructurarse la formación basada en el aprendizaje realista (Tigchelaar, Melief, Rijswijk & Korthagen, 2010, p. 39). En cuanto a las experiencias del docente, estas desempeñan un papel crucial en la formación –y no solo las que tienen como profesores en formación y las nuevas que van experimentando en la práctica en el aula (de manera individual o con otros), sino también las experiencias personales y escolares previas a la formación que hacen que los profesores ya partan de representaciones, concepciones y certezas sobre lo que es el oficio de enseñar, cómo se enseña y qué implica ser profesor antes de sumergirse en la formación inicial[78], las cuales son muy difíciles de modificar, aunque influyen notablemente en los nuevos conocimientos y experiencias (Flores, 2000, p. 35; Nunes & Nunes, 2013, pp. 201-202; Richards & Lochkart, 1994, p. 29; Tardif, 2004, p. 10; Vaillant & Marcelo, 2015, pp. 37-39)–, dado que, como apunta Tardif, los profesores en formación «no son meros espíritus vírgenes», sino «sujetos de conocimiento» con «creencias y expectativas cognitivas, sociales y afectivas a través de las cuales los futuros enseñantes reciben y procesan […] conocimientos e informaciones» (2004, p. 178). Por tanto, el enfoque realista sitúa a la persona y todas

[77] Korthagen (2010, p. 86) hace la distinción entre conocimiento *perceptual* o *teoría* «con minúscula» y conocimiento *conceptual*, al que se refiere como Teoría «con mayúscula», en alusión a la diferencia clásica entre lo que Aristóteles denominó *episteme* y *phronesis*.

[78] Formosinho afirma incluso que la docencia es «*uma profissão que se aprende desde que se entra na escola*, pela observação do comportamento dos nossos professores» (2009b, p. 95). En consecuencia, el autor distingue, además de las prácticas pedagógicas organizadas por las instituciones de enseñanza, una primera etapa de la formación práctica de los futuros profesores centrada en el «*desempenho do ofício de aluno*» y una segunda etapa de la formación basada en la «*prática docente dos seus formadores* no curso da fomação inicial», destacando la gran responsabilidad de los formadores (2009b, p. 98).

sus experiencias en el eje sobre el que gira la reflexión y en el punto de partida para posibles preguntas a las que dará respuesta por sí mismo o recurriendo a otras personas o a la teoría (Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010, pp. 29-30).

Para comprender con mayor claridad lo que implica la formación realista del aprendizaje, reproducimos los cinco principios básicos señalados Korthagen (citado en Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010, pp. 30-35):

1. El punto de partida son las cuestiones o los interrogantes que emergen de la misma práctica y que experimenta el profesor en formación en un contexto real de aula (Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010, p. 31).
2. La formación realista pretende fomentar una reflexión sistemática. En este sentido, es de destacar la influencia del modelo de Kolb y Fry en lo que concierne al proceso de aprendizaje a través de experiencias, es decir, «un proceso cíclico de experiencias concretas, observaciones reflexivas, conceptualización abstracta y experimentaciones activas», el cual no se comprende sin un aprendizaje reflexivo (2010, p. 31).
3. El aprendizaje es un proceso social e interactivo, que se produce cuando un grupo de personas entran en contacto, de ahí la importancia de que el profesor en formación comparta sus experiencias, teniendo así la oportunidad de recibir retroalimentación (2010, p. 33).
4. En la formación del profesorado se distinguen tres niveles (nivel de *Gestalt*, Esquema y Teoría) y se trabaja en los tres niveles. Una *Gestalt* consiste en «un elemento holístico que se compone de necesidades, valores, sentimientos, pensamientos, convicciones y tendencias de actuación que se suscitan por una situación especial» (2010, p. 27) y se forman cuando se aplican experiencias anteriores, vividas en situaciones concretas, a otras similares, reaccionando de una manera semejante. El nivel de Esquema supera la espontaneidad propia de la *Gestalt* y conlleva una reflexión durante o después de la acción que se apoya en la *teoría* (con minúscula). Por último, el nivel de Teoría proporciona un orden lógico a los conocimientos del nivel anterior, creando una teoría coherente (2010, pp. 33-35). Este proceso se puede observar en la siguiente figura:

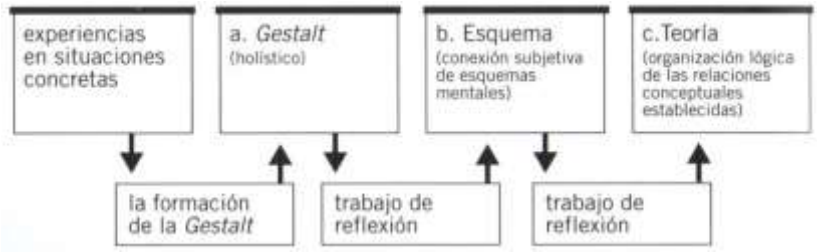


Figura 20. Tres niveles de aprendizaje (Korthagen & Lagerwerf, 2001, citados en Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010, p. 34).

5. En la formación realista se considera a las personas en formación personas con una identidad propia, a cuyo efecto se fomenta la autonomía y la construcción autorregulada del desarrollo profesional (2010, p. 35). En este sentido, es importante que la formación de los futuros docentes privilegie el interés por la propia identidad del profesor en formación. Resulta interesante la apreciación de Nóvoa al respecto, quien reivindica la necesidad de reforzar la dimensión personal del profesorado, pues, a su modo deber, «ensinamos aquilo que somos e […], naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos» (2011, p. 56); sin embargo, reconoce que todavía no se ha construido una «teoría de la personalidad» dentro de la «teoría de la profesionalidad» en una profesión que no se debe concebir únicamente como técnica o científica (2011, pp. 22-23).

También Alsina y Esteve (2009) ofrecen una serie de recomendaciones valiosas para implementar el aprendizaje reflexivo y realista, las cuales inciden en una formación del profesor que lo guíe hacia la indagación de su propia práctica docente. Estos enfoques conciben la formación como co-construcción del conocimiento, la cual deriva del trabajo colaborativo entre iguales (comunidad de aprendices), guiado y tutorizado por un formador que ayuda de forma constructiva al proceso de reflexión individual y grupal, creando las condiciones necesarias para que los profesores en formación verbalicen su discurso interior y, así, ganen conciencia sobre sus ideas, creencias y pensamientos. Para ello, el profesor en formación necesita instrumentos para la observación, el análisis crítico y la autoevaluación de forma autónoma (por ejemplo, la grabación, la transcripción, de fragmentos, el portafolio, etc.) que le ayuden a autorregular su práctica y a desarrollar progresivamente las competencias profesionales.

Nóvoa expresa su percepción acerca de la formación docente a partir de algunos de los aspectos clave de los modelos de formación inicial de los que hemos tratado anteriormente: la persona, la práctica, la reflexión, la (re)construcción y el saber experiencial:

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1992, p. 25).

En definitiva, tras la reveladora afirmación de Nóvoa y después de la reflexión realizada sobre algunos modelos de formación del profesorado, a modo de conclusión, cerramos este apartado con la siguiente cita de Flores (2000, p. 43):

> […] é fundamental que a formação inicial dote o futuro professor de uma bagagem sólida (no âmbito cultural, psicopedagógico e pessoal), desenvolvendo nele uma atitude reflexiva e crítica e capacitando-o para assumir as suas funções educativas em toda a sua complexidade. É necessário proporcionar conhecimentos e atitudes que conduzam à valorização de um desenvolvimento profissional permanente.

Por lo tanto, como se refleja en el fragmento anterior y como sostienen otros autores como Danielson (2011, p. 7), Martins (2015, p. 187) o Ruivo (2015, p. 174), la formación inicial no debe ser vista como el final del recorrido formativo del docente, sino como el principio, una primera etapa que debería continuar con un periodo de inducción y, por supuesto, con la formación continua.

4.1.5. Modelos de formación de profesores y enseñanza de lenguas extranjeras

La formación inicial del profesorado de LE puede optar por cualquiera de los modelos de formación inicial descritos en el apartado anterior. De hecho, el ámbito de la didáctica de LE siempre ha estado abierto a la innovación, en su intento por asegurar la calidad en la enseñanza de lenguas, y lógicamente los cambios producidos en este sentido repercuten en los principios de formación del profesorado. En la literatura de las dos últimas décadas de investigadores en el área de la formación de profesores de lengua extranjera destacan las alusiones a postulados del modelo por competencias, el modelo práctico reflexivo, el aprendizaje experiencial o el enfoque realista, concretamente en el contexto de ELE, de la mano de Elena Verdía, Marta Higueras, Ernesto Martín Peris, Olga Esteve o Sheila Estaire, entre otros.

Estos enfoques derivan de la necesidad de formar a profesores capaces de planificar su acción de acuerdo con los nuevos paradigmas en la enseñanza de lenguas extranjeras que se han desarrollado en los últimos años y en las tendencias que han

influido notablemente en la concepción actual del proceso de enseñanza-aprendizaje; en este sentido, no podemos dejar de mencionar la revolución que ha supuesto la publicación en 2001 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*[79], *MCER*[80]*)*. Por ejemplo, Madrid (2004b), basándose en Jacobs y Farell, propone una lista con orientaciones generales respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que se habrían de tener en cuenta en la formación inicial del profesorado: el papel del alumno, sus necesidades e intereses como centro del proceso de enseñanza y como foco de la investigación en el aula, valorizando la perspectiva del alumnado y la singularidad del contexto para comprender el proceso y teorizar sobre ello; la importancia de los procesos y no solo de los resultados; y la naturaleza social del aprendizaje y la construcción social del mismo, propiciando un aprendizaje significativo que relacione lo nuevo con los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, además de un aprendizaje holístico, un aprendizaje cooperativo, un aprendizaje por descubrimiento y un aprendizaje autónomo. Estos principios, a los cuales suma Heyworth (2003, citado en Madrid, 2004b), refiriéndose concretamente a la formación de profesores de idiomas, el desarrollo de la competencia lingüística general para el desarrollo del plurilingüismo y el desarrollo de la competencia intercultural, deberían considerarse en los modelos de formación de profesores y, de hecho, son coherentes con los comentados anteriormente.

4.2. Marco legislativo de la formación inicial de profesores de lengua extranjera en Portugal

El interés creciente por la formación del profesorado no solo se refleja en la cantidad de investigaciones, publicaciones y congresos, sino también en la actividad legislativa relacionada con la habilitación profesional para la docencia en la enseñanza preuniversitaria[81] en Portugal. La publicación de la LBSE (1986), la creación del ECD (1989) y sus posteriores modificaciones, la regulación de la formación continua (1992),

[79] El notable impacto del *MCER* en el ámbito de las lenguas extranjeras no es comparable, en opinión de Ponce de León (2017, p. 838) con su impacto en la formación de profesores de lenguas, a pesar de que algunas autoras (Estaire & Fernández, 2012; Ortiz & Alonso, 2016) presentan propuestas que adaptan las competencias mencionadas en este documento de referencia a la formación de profesores, como se explica en el apartado 2.3.3.2.1. La competencia docente en lenguas extranjeras según Sheila Estaire y Sonsoles Fernández.

[80] La edición en español es de 2002.

[81] En Portugal la formación inicial de profesores de lengua extranjera se regula por la misma legislación que la de otros docentes de otras áreas disciplinares.

la publicación de los perfiles profesionales del profesorado (2001) y la reestructuración a partir de las directrices del Proceso de Bolonia (2007) son algunos de los hitos que han marcado la evolución de la formación inicial del profesorado de preescolar, primaria y secundaria. A continuación, presentamos una breve perspectiva histórica de estos acontecimientos en torno a dos periodos: de la LBSE a los cambios derivados del Proceso de Bolonia y desde ese momento a la actualidad, a fin de comprender mejor el modelo vigente y los ciclos de estudios en los que implementamos nuestra investigación.

4.2.1. La formación inicial de profesores desde la Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) hasta el 2007

Para entender el contexto en el que se aprueba la LBSE conviene hacer una breve referencia a la situación previa de la formación del profesorado. Durante las primeras tres décadas del siglo XX la formación inicial de profesores de secundaria, en Portugal, apenas es reconocida (Pacheco & Flores, 1999, p. 191). Este escenario contrasta con el de la formación de los profesores de primaria, ya que es en 1862, con la inauguración de la Escola Normal Primária de Lisboa, cuando algunos autores datan el inicio de la formación institucionalizada de profesores de primaria[82] (Pintassilgo & Oliveira, 2013, p. 24), aunque ya con la reforma de Marquês de Pombal de 1772 se delinean algunos aspectos importantes para el ejercicio de la profesión (Pintassilgo & Mogarro, 2015, p. 206); y a esta Escola, se sumaron otras, como la de Oporto en 1882, a las que les seguirían las *Escolas do Magistério Primário* desde 1930 hasta los años 80 y posteriormente las *escolas superiores de educação*.

En el ámbito del profesorado de enseñanza secundaria, destaca la reforma de Hintze Ribeiro en 1901, que coincide con la creación del *curso de Habilitação para o Magistério Secundário* (Pintassilgo & Oliveira, 2013, p. 25), que pretende institucionalizar la formación de profesores de geografía, lenguas, historia y filosofía (Pintassilgo, 2009), en la que sobresalen tres pilares fundamentales: los conocimientos científicos, los conocimientos pedagógicos y la práctica pedagógica (Ferreira, 2006); si bien, esta reforma de inspiración francesa resulta de difícil aplicación en el contexto portugués de la época (Ferreira, 2006; Pintassilgo, 2009). Con la llegada de la Primera

[82] En este trabajo, de acuerdo con el contexto educativo objeto de estudio, nos centraremos en la formación inicial de profesores en el 3º ciclo do Ensino Básico y del Ensino Secundário. No obstante, incluimos esta información sobre la etapa de primaria dado que en ella se encuentran los precedentes de la construcción de un sistema de formación de profesores. Para una comprensión más abarcadora de estos inicios, se recomienda la lectura de Novoa (1987), Mogarro (2006) o Pintassilgo y Mogarro (2012, 2015).

República se desarrollan nuevas medidas: en 1911 se crean las Escolas Normais Superiores, vinculadas a las universidades de Coímbra y de Lisboa, aunque su entrada en funcionamiento no se produciría hasta cuatro años más tarde, vinculando por primera vez la formación del profesorado a la enseñanza universitaria (Ferreira, 2006; Pintassilgo, 2009); sin embargo, estas medidas no consiguen consolidarse (Pintassilgo, 2009) y el final de la Primera República complica aún más la situación y en 1930 se cierran estas escuelas. Esta nueva etapa se caracteriza por el control en la formación inicial de profesores de secundaria, regulada por el decreto ley impulsado por el ministro Cordeiro Ramos, del que destaca un periodo de prácticas de dos años (más tarde reducido a uno) en los *liceos normais* y un *Exame de Estado* que deben pasar los futuros docentes (Ferreira, 2006; Pintassilgo & Oliveira, 2003). Este sistema apenas sufre alteraciones hasta los años 70 (Ferreira, 2006; Pacheco & Flores, 1999). En 1971, por el Decreto-Lei n.º 443/71, de 23 de Outubro, se crean las licenciaturas de formación educacional o *Ramo de Formação Educacional* en las facultades de ciencia, con tres años dedicados al componente científico, uno al educacional y el quinto año completo a un *estágio,* una formación que sirve de equivalencia al *Exame de Estado*. Con la Reforma do Sistema Educativo Português de Veiga Simão en 1973, se vuelve a algunos de los principios del sistema de formación de profesores anteriores a la instauración del Estado Novo, se incrementan las exigencias para acceder a la formación de profesores, y en los años 80 se adopta este modelo de formación con licenciaturas del *Ramo de Formação Educacional* y *Licenciaturas em ensino*, con *estágio* pedagógico remunerado incluido (Portaria n.º 756/78, de 22 de Dezembro), en las facultades de letras, el cual mantiene su influencia, con algunas alteraciones también en lo referente al *estágio*, durante más de tres décadas, sobre todo en las denominadas universidades clásicas (Pintassilgo & Oliveira, 2013, p. 26).

Por lo tanto, en los años 70 se constatan varios esfuerzos de consolidación de la formación del profesorado, alentados por la gran demanda de profesores provocada por la creación del curso general de *ensino secundário* y otros cursos asociados a este nivel (Formosinho & Machado, 2009, p. 144; Nóvoa, 1992, p. 61). Ante la falta de profesores con cualificación profesional, a partir de mediados de los 70 e inicios de los 80 se suceden una serie de decretos y despachos normativos que modifican el marco de habilitaciones profesionales añadiendo una serie de *habilitações próprias* y *suficientes* para el *ensino prepraratório* y el *ensino secundário* (Decreto-Lei n.º 260-B/75, de 26 de

Maio, Decreto-Lei n.º 519-T1/79, de 29 de Dezembro y sus posteriores alteraciones) que dan respuesta a tal demanda.

Es en este contexto complejo y diversificado (Pintassilgo & Oliveira, 2013, pp. 26-27), en el que se aprueba la LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), la cual supone un gran progreso en lo que se refiere al marco general del sistema educativo y también al ordenamiento jurídico del sistema de formación del profesorado, ya que contempla la formación inicial, especializada y continua de los docentes (artículos 31º, 33º y 35º, respectivamente). En el art. 30º se establecen los principios en los que se asienta la formación de los profesores de todos los niveles educativos: una formación inicial de nivel superior (que ofrezca «a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função»), una formación continua que complemente la formación inicial, una formación flexible especialmente en el complemento de formación profesional, una formación integrada tanto en la preparación científico-pedagógica como en la articulación de la teoría y la práctica, una formación que prepare realmente para la práctica pedagógica, una formación que fomente una actitud crítica y activa, una formación que promueva la innovación y la investigación vinculadas a la actividad educativa y una formación participada que lleve a una práctica reflexiva y continua de autoinformación y autoaprendizaje (n.º 1, art. 30.º, Lei 46/86, de 14 de Outubro). Además de estas pautas, en el siguiente artículo de la ley, en el 31º se detallan las instituciones formativas encargadas de la formación inicial –la única modalidad objeto de análisis en este trabajo–, para los futuros profesores de los distintos niveles de enseñanza y la certificación necesaria para acceder a la carrera docente, destacando en todos los casos el papel de la formación pedagógica.

De este modo, la LBSE establece un sistema de formación inicial de profesores que apuesta por la habilitación profesional de los futuros docentes en cursos específicos para cada nivel de enseñanza e incluso ordena la creación de un sistema de *profissionalização em exercício*[83] que garantice, a los profesores en aquel momento ya habilitados, una formación profesional equivalente a la impartida en las instituciones de

[83] Apenas dos años más tarde, tras la definición del régimen jurídico de la constitución del cuerpo docente del *ensino preparatório* y el *ensino secundário* y de las reestructuración de los concursos para docentes regulada por el Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro, se legislan, mediante el Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto, los principios orientadores de la profesionalización en servicio de los profesores del *ensino preparatório* y el *ensino secundário* con nombramiento provisional. Dicha modalidad de formación se mantiene, aunque residualmente, hasta la década pasada (Pintassilgo & Oliveira, 2013, p. 26).

formación inicial de profesores (art. n.º 62, Lei 46/86, de 14 de Outubro). A la importancia de la habilitación profesional y de la formación inicial, se suman los principios que rigen la formación del profesorado indicados en el art. 30º de dicha ley y resumidos en el párrafo anterior, que idean, por lo menos a nivel teórico, una formación que favorece la articulación entre teoría y práctica, una actitud crítica y actuante por parte del docente, la innovación y la investigación sobre la acción educativa, la práctica reflexiva y continua y el aprendizaje, objetivos en torno a los cuales gira todavía hoy la formación del profesorado.

Apenas dos años más tarde, se define, en el Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, el ordenamiento jurídico de la formación inicial y continua de los profesores de preescolar y de los profesores de EB y de ES, así como el perfil profesional y los campos de competencia de estos docentes, siendo uno de los objetivos garantizar la articulación de los varios modelos de formación existentes. Centrándonos en la formación inicial, a la cual se dedica el Capítulo II de dicho Decreto, se considera que «confere qualificação profissional para a docência» (n.º 1, art. 7.º) y tiene como objetivos principales (n.º 3, art. 7.º): «a) A formação pessoal e social dos futuros docentes» (con un papel destacado para la reflexión, autonomía, cooperación y participación), «b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade», «c) A formação científica no domínio pedagógico-didáctico», «d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica» y «e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica». Estos objetivos se alcanzan durante la formación que, en el caso de los profesores del 3.º CEB y del ES se ofrece en las universidades y ya se requiere el *grau de licenciado em Ensino*. Este Decreto-Ley es bastante explícito en cuanto al sistema de formación inicial del profesorado, en general, y concretamente en lo que concierne a la estructura curricular de los cursos de formación, en los cuales la práctica pedagógica, ya sea a partir de actividades a lo largo del curso, ya sea en forma de *estágio* al final del curso, cobra gran relevancia (art. 17.º). En lo que atañe a la ponderación de los diferentes componentes, la formación pedagógica-didáctica va disminuyendo en función del nivel educativo en el que va a ejercer el docente, mientras que la importancia de la formación científica en una determinada especialidad va aumentando en los niveles educativos más altos (art. 18.º).

En 1990 se aprueba a través del Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, el *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico*

e Secundário, modificado en numerosas ocasiones[84]. La publicación del ECD supone el desarrollo legislativo de los principios generales de las carreras del personal docente contemplados en la LBSE (art. 36.º, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), entendiendo por personal docente, «aquele que é portador de qualificação profissional, certificada pelo Ministério da Educação, para o desempenho de funções de educação ou de ensino com carácter permanente, sequencial e sistemático» (art. 2.º), reforzando así la necesidad de una cualificación profesional para ejercer la profesión docente. En cuanto a la formación inicial, se mantienen las líneas y los principios aprobados por las leyes anteriormente referidas, pero se hace explícito tanto el derecho a la formación continua y a la autoformación (art. 6.º) como el deber profesional de participar activamente en acciones de formación (n.º 2-g, art. 10.º).

Durante la década de los años 90 la actividad legislativa se centra más en la formación continua y especializada del profesorado. Prueba de ello son, entre otros decretos (con las sucesivas alteraciones), el Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, que establece el régimen jurídico de la *Formação Contínua de Professores e Educadores*, el Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril, que constituye el marco jurídico de la *Formação Especializada de Professores* o el Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de Abril, que modifica los artículos 56.º y 57.º del ECD (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril) y que reconoce las cualificaciones adquiridas (licenciatura, cursos superiores especializados o cursos especializados) por los profesores para el ejercicio de otras actividades como la educación de adultos, la educación especial o la orientación educativa, entre otras funciones. Además, se crean los centros de formación y el Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua para la evaluación de la calidad de las acciones de formación.

En 1997 se retoma la discusión sobre la formación inicial, esta vez, como valora Formosinho, «à luz da experiencia adquirida na formação contínua e especializada» (2009b, p. 116). La aprobación de la Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, supone la primera alteración de la LBSE (de las muchas que ha sufrido en los treinta y dos años que lleva en vigor) e introduce medidas de gran repercusión en la formación inicial de profesores, ya que determina como requisito básico para la obtención de la cualificación profesional de los futuros profesores de todos los niveles de enseñanza (hasta ese

[84] En el apartado 3.3. (Auto)evaluación de profesores de Ensino básico y Ensino Secundário en Portugal: breve perspectiva histórica se describen las alteraciones al Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, en lo que atañe a la evaluación de los docentes. En este caso, solo nos centraremos en las alteraciones que afectan de forma significativa a la formación inicial de profesores.

momento la formación de los *educadores de infancia* y del 1.º CEB había sido diferente) la realización de «cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino» (n.º 1, art. 31.º, Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro), una formación que los profesores podrán cursar, hasta el 3.º CEB, en *escolas superiores de educação* o en centros de enseñanza universitaria y a partir de este nivel solamente en universidades. Por otra parte, esta ley anuncia la definición, por parte del Gobierno portugués de los perfiles de competencia y de formación de los *educadores de infancia* y de los profesores del Ensino Básico y del Ensino Secundário; no obstante, estos no se aprueban hasta 2001. Posteriormente, la LBSE y la Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, se verán alteradas por la Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, a la que aludiremos más adelante, y la Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que no prevé modificaciones sustanciales en lo que se refiere a la formación inicial de profesores.

Un año más tarde, de acuerdo con lo decretado por la Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, se crea, a través del Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de Setembro, el Instituto Nacional de Acreditacição da Formação de Professores (INAFOP), un organismo público con autonomía científica, técnica y administrativa. Su función consiste principalmente en la acreditación de los cursos de formación inicial del profesorado de niveles preuniversitarios y la certificación externa de la cualificación profesional del profesorado (art. 3.º). En el ámbito de la formación inicial, también es responsabilidad de este organismo definir y actualizar los estándares de calidad de la formación inicial docente, hacer recomendaciones a las instituciones que ofertan formación inicial y al Gobierno y fomentar la reflexión, la información y el debate sobre la calidad de la formación inicial de profesores, entre otras tareas. En este sentido, resultan interesantes las propuestas del INAFOP sobre referenciales para los cursos de formación inicial de profesores, los perfiles profesionales y de formación en torno a los que deberían organizarse los cursos de formación y sobre el sistema de acreditación de la formación inicial, recogidos en el informe titulado *Referenciais e acreditação da formação inicial de profesores* (INAFOP, 1998), tenidos en cuenta para la aprobación del Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de Junho, que regula el sistema de acreditación de los cursos de formación inicial de la enseñanza preuniversitaria.

Otra aportación de gran relevancia para la formación inicial de profesores en Portugal se recoge en la Deliberação n.º 1488/2000, de 15 de Dezembro, que determina los estándares de calidad de la formación inicial de profesores, tarea encargada al

INAFOP mediante el Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de Setembro. En esta Deliberação se detalla, de forma genérica y con margen suficiente para la toma de decisiones por parte de las instituciones, el conjunto de criterios para la valoración de los cursos de formación inicial que hacen referencia a «princípios, objectivos e condições que deverão ser tidos em consideração» (Deliberação n.º 1488/2000, de 15 de Dezembro, *Anexo*). Estos criterios se organizan en torno a cinco dominios: 1) objetivos profesionales, coordinación y regulación de la formación, 2) colaboraciones y acuerdos para el desarrollo de la formación, 3) currículo de la formación, 4) selección y evaluación de los profesores en formación y certificación de la cualificación profesional y 5) personal docente y no docente y recursos materiales. El nivel de descripción es tal que hasta se especifica, para el currículo de la formación, la carga horaria de cada componente de formación en ECTS (pese a que en ese momento las unidades de crédito todavía no estaban generalizadas en Portugal). A pesar de la importancia y del interés de esta propuesta para la calidad y la uniformización de la formación inicial en Portugal, no profundizaremos más en ella, porque en 2002, con la extinción del INAFOP, estos referenciales dejan de ser obligatorios, aunque en algunos casos se mantienen, hasta que en 2007 el Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro, aprueba la creación y los estatutos de la Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), que se encarga actualmente de la evaluación y acreditación de los ciclos de estudio impartidos en las instituciones de enseñanza superior, incluida la formación inicial de profesores. Sin embargo, los parámetros de evaluación adoptados por la A3ES, recogidos en la Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto (art. 4.º), que aprueba el régimen jurídico de la evaluación de la calidad en la enseñanza superior, son transversales a los distintos ciclos de estudios y unidades orgánicas, perdiendo así la especificidad de los criterios diseñados por el INAFOP.

En 2001 con el Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, se aprueba, siguiendo lo decretado por la Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, el *perfil general de desempeño profesional de los educadores de infancia y de los profesores del ensino básico y ensino secundário*, que constituye el marco orientativo para la organización de los cursos de formación inicial, la certificación y la acreditación de los mismos. El perfil general se delinea en torno a cuatro dimensiones: 1) la profesional, social y ética; 2) la dimensión de desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje; 3) la dimensión de participación en la escuela y de relación con la comunidad; y 4) la dimensión de desarrollo profesional a lo largo de la vida. En cuanto a los perfiles específicos de

desempeño profesional, solo se desarrollan, en el Decreto-Lei n.º 241/2001, *los perfiles específicos de desempeño profesional del educador de infância y del profesor del 1º ciclo del ensino básico*, los cuales no analizaremos por no tratarse de los niveles educativos en los que se centra este trabajo. Sin embargo, la descripción de los perfiles específicos para los docentes del resto de niveles educativos, tal como se estipula en el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (art. 9.º), corresponde a las instituciones de enseñanza superior.

En 2005 se producen una serie de cambios legislativos que afectan a la enseñanza superior y también a la formación inicial de profesores. La Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, que es la segunda alteración a la LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), pretende introducir las modificaciones necesarias para concretizar el Proceso de Bolonia respecto a la organización de la enseñanza superior (tres ciclos, sistema europeo de créditos, etc.). Además, este mismo año se produce otra modificación importante en lo que se refiere al estatuto del alumno que realiza en instituciones de Ensino Básico y de Ensino Secundário el *estágio* pedagógico integrado en licenciaturas que habilitan profesionalmente para la docencia. El Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de Julho, determina, entre otras cuestiones relacionadas con el ejercicio de la función docente, que lo que hasta aquel momento se habían denominado *estágios pedagógicos* de las licenciaturas del *Ramo de Formação Educacional* y de las *licenciaturas em ensino* –en los que el *estagiário* firmaba un contrato provisional con el Ministério da Educação, se le atribuían grupos propios y era remunerado–, asumen la modalidad de *prática pedagógica supervisionada*. En consecuencia, los alumnos *estagiários* dejan de tener un grupo propio, un vínculo contractual con el *Ministério da Educação* y cualquier tipo de retribución y, como se especifica en la Portaria n.º 1097/2005, de 21 de Outubro (que establece el marco regulador para la realización de la práctica pedagógica), pasan a realizar las prácticas en grupos de estudiantes de responsabilidad del *orientador de estágio* del centro donde ejecutan las prácticas, en el que deben participar en la administración de clases, la planificación de la actividad lectiva, la elaboración de materiales didácticos, la preparación de instrumentos de evaluación o en otras actividades en las que colabore el orientador del centro educativo.

4.2.2. La formación inicial de profesores desde 2007 hasta la actualidad

En el 2007 se suceden una serie de cambios que afectan significativamente a la formación inicial de profesores en Portugal derivados sobre todo de su adaptación a las

directrices derivadas del Proceso de Bolonia, que han marcado el devenir de la formación inicial hasta la actualidad. La aprobación del Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro, presenta notables variaciones respecto al ECD de 1990 y a sus posteriores alteraciones en lo que atañe al acceso a la carrera docente, a la evaluación del desempeño docente (véase 3.3. (Auto)evaluación de profesores de Ensino básico y Ensino Secundário en Portugal: breve perspectiva histórica), al periodo probatorio y al régimen jurídico de la formación continua de profesores aprobado en 1992. Del extenso contenido de la ley, de acuerdo con el tema de este trabajo, destacamos la introducción de una *prova de avaliação de conhecimentos e competências*[85] (PACC) como requisito para el acceso a la función docente de los futuros profesores y de los que lleven en el sistema menos de cinco años –que no se hace efectiva hasta el año lectivo 2013/2014–, además de la habilitación profesional, de modo que a partir de ahora por personal docente se entiende «aquele que é portador de habilitação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático, ou a título temporário, após aprovação em prova de avaliação de conhecimentos e de competências» (art. 2.º, Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro), modificando así la definición incluida en el ECD. Asimismo, se reafirma la importancia de la formación inicial, que «é a que confere habilitação profissional para a docência no respectivo nível de educação ou de ensino» (n.º 1, art. 13.º), cuyo objetivo se describe en el siguiente artículo (n.º 2, art. 13.º, Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro):

> 2 - A formação inicial visa dotar os candidatos à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões:
>
> a) Profissional e ética[86];
>
> b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
>
> c) Participação na escola e relação com a comunidade;
>
> d) Desenvolvimento profissional ao longo da vida.

[85] La PACC está regulada por el Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de Janeiro, alterado por los Decretos Regulamentares n.º 27/2009, de 6 de Outubro, y n.º 7/2013, de 23 de outubro. En este decreto y en el Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro, (completado por la Lei n.º 7/2014, de 12 de fevereiro) se explica que la información que ofrece dicha prueba es complementaria de aquella que se obtiene de otras evaluaciones, como puede ser la evaluación en el marco de la formación inicial, además de contribuir a la armonización de las diferencias formativas de las distintas instituciones que ofrecen formación inicial de profesores. El Despacho n.º 13660-M/2015, de 24 de novembro, suspende la realización de esta prueba, que queda anulada en la Lei n.º 16/2016, de 17 de junho.

[86] En el Decreto-Lei 75/2010, de 23 de Junho, a la primera dimensión (a) se añade «social» y en la tercera dimensión (c) se especifica que se trata de la comunidad académica (art. 13.º).

Este mismo año se produce la reestructuración de la formación inicial a las exigencias derivadas del Proceso de Bolonia y el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, aprueba el nuevo régimen jurídico de la habilitación profesional para la docencia en la *educação pré-escolar*, *ensino básico* y *ensino secundário*[87]. Esta habilitación para la docencia pasa a ser habilitación profesional (dejando de existir la *habilitação própria* y la *habilitação suficiente*) y el nivel mínimo exigido es el 2º ciclo de la enseñanza superior, es decir, el nivel de máster, valorando especialmente el conocimiento disciplinar, la investigación educacional y la iniciación a la práctica profesional en un modelo de formación inicial secuencial. Con este cambio se pretende elevar el nivel de cualificación del profesorado (y, por ende, la calidad de la enseñanza) con el objetivo de, como se expone en la ley, «reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional» (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro).

El texto describe pormenorizadamente el marco legal de la formación inicial[88] para la habilitación profesional para la docencia en lo que se refiere a los objetivos, destacando no solo la adquisición de aprendizajes relacionados con el desempeño docente, sino también con el desarrollo profesional a lo largo de la carrera (art. 7.º); las condiciones de acceso a los estudios conducentes al grado de máster (art. 10.º), el establecimiento del número de plazas (art. 12.º), las áreas de formación (art. 14.º), la estructura curricular (art. 16.º), la superación del ciclo de estudios (art. 17.º) y la organización de las actividades de iniciación a la práctica profesional, incluyendo la práctica pedagógica en las escuelas (art. 18.º, 19.º, 21.º). Asimismo, en el anexo se presenta un cuadro en el que se muestran los distintos dominios de habilitación para la docencia, los ciclos y niveles que abarca cada uno de ellos, las especialidades del grado

[87] En 2009, con el Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro, se aprueba el régimen jurídico de la habilitación profesional para la docencia en el ES, también las áreas profesionales, vocacionales y artísticas y el 3.º CEB, áreas no incluidas en el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. No obstante, no comentaremos este decreto de 2009, puesto que sigue los principios dispuestos en el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. Los dominios de habilitación para la docencia de estas áreas, las especialidades del grado de máster que otorgan habilitación profesional en esos dominios y el número mínimo de créditos necesarios para acceder a los estudios de máster se especifican en el anexo de la Portaria n.º 1189/2010, de 17 de Novembro, siguiendo la misma línea de lo contemplado en el anexo del Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, para el resto de áreas de los niveles educativos preuniversitarios.

[88] Conviene tener en cuenta que, como advierte Esteves (2015), la formación inicial con esta nueva reestructuración es *bietápica*, ya que engloba el primer ciclo (licenciatura) y el segundo (máster). Sin embargo, en este análisis nos referimos únicamente a los estudios de segundo ciclo que conducen a la obtención del grado de máster.

de máster[89] y los créditos mínimos de formación en el área de la docencia para poder acceder a los estudios de máster.

En cuanto a las condiciones de acceso al máster en enseñanza para aquellos docentes que se preparan para el 3.º CEB y para el ES (n.º 3, art. 10.º y art. 11.º, Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro), destaca la obligatoriedad de demostrar el dominio oral y escrito de la lengua portuguesa, poseer el grado de licenciatura o equivalente (según se estipula en el art. 17.º del Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março[90]) y haber cursado en la enseñanza superior un número mínimo de créditos en el área u áreas en el que se van a cualificar. Además, se señalan seis áreas que deben abordar los planes de estudio (art. 14.º) y el porcentaje mínimo de créditos para cada una de ellas (n^{os} 7, 8, 9, art. 16.º):

a) «Formação educacional geral» (25%),

b) «Didácticas específicas» (25%),

c) «Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada» (40%),

d) «Formação cultural, social e ética» (los créditos de esta área se incluyen en los créditos de los componentes *a* y c),

e) «Formação em metodologías de investigação educacional» (los créditos de esta área se incluyen en los créditos de los componentes *a* y c),

f) «Formação na área de docência» (5%).

Como puede observarse, este nuevo régimen jurídico de la habilitación profesional para la docencia supone un gran cambio en lo que concierne a la estructura de la formación necesaria para obtener la habilitación profesional, una formación basada en un modelo exclusivamente secuencial. No obstante, en este nuevo marco también se mantienen aspectos de los legislados por algunas de las leyes referidas anteriormente, como algunas de las áreas de formación o la importancia dada a la iniciación a la práctica profesional (coincidente por ejemplo con lo contemplado al respecto por el Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, y por el INAFOP en la Deliberação n.º 1488/2000, de 15 de Dezembro). Además, incorpora la formación en metodologías de

[89] Para el 3.º CEB y el ES, las especialidades de grado de máster con componente de lengua extranjera son: Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de [língua estrangeira-excepto Inglês] nos Ensinos Básico e Secundário y Ensino de Inglês e de [língua estrangeira] no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. El número de créditos mínimos para acceder a estos estudios son 100 créditos en Portugués y 60 créditos en la lengua extranjera o 100 créditos en Inglés y 60 créditos en la otra lengua extranjera, respectivamente.

[90] Alterado por el Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho, el Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de Setembro, y el Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto.

investigación educacional, de acuerdo con los principios para la formación inicial concretados ya en la Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, y el Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, a pesar de que no se le atribuye un peso determinado, sino que, al igual que la formación cultural, social y ética, por ser transversal a las demás áreas se divide entre ellas, corriendo así el riesgo de subestimar este elemento clave para la formación de los futuros docentes.

Este régimen jurídico es el que regula los másteres MEIBS y MEPLE, en los que implementamos la investigación. No obstante, consideramos oportuno hacer una breve referencia a algunas de las alteraciones más recientes a este régimen, puesto que las posibles aplicaciones pedagógicas que deriven de nuestro trabajo serán para los ciclos de estudio MEIEFA y MEPIEFA, que sustituyen, respectivamente, a los citados anteriormente, y que se encuadran en el nuevo régimen jurídico de la habilitación profesional para la docencia en niveles preuniversitarios, aprobado en el Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio (que altera el régimen anterior dispuesto en el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, el Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro, y la Portaria n.º 1189/2010, de 17 de Novembro, descritos anteriormente). Este nuevo régimen, que tiene en cuenta las conclusiones de estudios elaborados por organizaciones como la OCDE y Eurydice, mantiene la obligatoriedad de obtener el grado de máster y la realización de la PACC para el acceso a la carrera, pero respecto al régimen de habilitación profesional de 2007 aumenta la duración de algunos de los másteres, el desdoblamiento de otros[91] y el refuerzo en ciertas áreas de la formación. Este decreto consta de un anexo donde se especifican las especialidades del grado de máster[92], los requisitos mínimos de formación para acceder a este ciclo de estudios y los *grupos de recrutamento*, sin especificar las disciplinas propias de cada grupo, las cuales se determinarán en diferentes *portarias* (art. 4.º).

[91] Estas alteraciones no afectan a la enseñanza de lenguas extranjeras del 3.º CEB ni al ES, por lo que no serán analizadas en este trabajo.

[92] Para el 3.º CEB y el ES, las especialidades de grado de máster con componente de lengua extranjera son: Ensino de Português e de Alemão/Espanhol/Francês/Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Ensino de Inglês no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário y las de Ensino de Inglês e de Alemão/Espanhol/Francês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. En el mismo anexo en el que aparece esta información se establece el número de créditos mínimos para acceder a estos estudios: de 80 a 100 créditos en Portugués y de 60 a 80 créditos en la lengua extranjera para el primer caso, 120 créditos en el caso de la especialidad solo en Inglés y de 80 a100 créditos en Inglés y de 60 a 80 créditos en la otra lengua extranjera, en lo que se refiere a la última especialidad mencionada. Respecto a lo estipulado en el Decreto-Lei n.º 43/2007 se ofrece una mayor flexibilidad en cuanto al número de créditos y se abre la posibilidad de obtener, en el mismo ciclo de estudios, la habilitación para la docencia de portugués e inglés y solamente de inglés.

En cuanto a las áreas de formación de este nuevo marco jurídico, estas coinciden con las indicadas en el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, a excepción de la formación en metodologías de investigación educacional que en el nuevo marco legal no aparece identificada como área y donde solo se nombra la investigación cuando se especifica que «[a] aprendizagem a realizar tem por base o conhecimento científico acumulado, o conhecimento profissional resultante da experiência, a análise de dados empíricos e a investigação existente». Sin duda, llama la atención la eliminación o la falta de referencia explícita a esa área de formación, como también la llama el cambio en el orden a la hora de mencionar las distintas áreas, reservando el primer lugar para el área de docencia, cuando en el 2007 aparecía enumerado en último lugar y con un peso como mínimo de un 5% de la carga total de los estudios de máster, en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras en el 3.º CEB y en el ES. De hecho, la estructura curricular no coincide con la del marco jurídico de 2007, visto que se produce un refuerzo claro en el área relacionada con la docencia y un ligero aumento del peso de la Iniciação à Prática Profissional (IPP), mientras que las otras dos áreas se mantienen y la formación en el área cultural, social y ética se sigue considerando transversal a los demás componentes de formación. Asimismo, se describe pormenorizadamente el área de formación IPP, que, en líneas generales, sigue los principios básicos de las contempladas en el Decreto-Lei n.º 43/2007.

Un año más tarde, se suspende la realización de la PACC (Despacho n.º 13660-M/2015, de 24 de novembro) y la selección del personal docente se vuelve a realizar de acuerdo con el régimen de selección, contratación y movilidad del personal docente regulado por los varios decretos publicados en los últimos años, cuya última alteración corresponde al Decreto-Lei 28/2017, de 15 de março.

En cuanto al caso específico del español, conviene realizar un inciso en este punto para referirnos a las circunstancias acontecidas en 2009. A pesar de las indicaciones contempladas en el Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro, para la habilitación profesional del profesorado de 3.º CEB y LE, ante una significativa expansión de esta lengua en las escuelas portuguesas y la carencia de personal docente para atender a esa demanda, el Ministério da Educação aprueba medidas excepcionales que no cumplen los requisitos establecidos por el decreto antes mencionado. Así, en la Portaria n.º 303/2009, de 24 de Março, se estipula que se amplía la habilitación profesional para la enseñanza del español a los profesores de otra lengua extranjera o de portugués que hayan obtenido u obtengan el Diploma de Español como Lengua

Extranjera (DELE) de nivel C2 del *MCER*, otorgado por el Instituto Cervantes, antes del final del año lectivo 2010/2011, o que durante su formación hayan cursado asignaturas del área de Español. Esta decisión, muy controvertida en su momento por razones obvias (teniendo en cuenta lo expuesto en el apartado anterior), es justificada por el Ministério da Educação amparándose en las directrices del Consejo de Europa y de la Unión Europea en lo que respecta al fomento del plurilingüismo.

En definitiva, salvo la excepcionalidad comentada anteriormente, con sus ventajas e inconvenientes, el Decreto-Lei n. º 43/2007, con las sucesivas alteraciones señaladas, sienta las bases del modelo de formación inicial de profesores vigente hoy en día que, diez años después, sigue siendo blanco de críticas por su naturaleza secuencial y las consecuentes limitaciones que impone respecto al espacio para la práctica pedagógica, lo que, sin duda, influye en la formación de la identidad profesional y el profesionalismo del futuro docente (Flores, 2011, p. 467).

4.3. La formación inicial de profesores de lenguas extranjeras en la FLUP

Antes de proceder a la descripción de la formación de naturaleza profesionalizante que ofrece la FLUP para la docencia de lenguas extranjeras en el 3.º ciclo do Ensino Básico (3.º CEB) y en el Ensino Secundário (ES) en Portugal, conviene encuadrar dicha información dentro del ámbito de la formación inicial de profesores en la Universidade do Porto (UP) y en la FLUP, en general. El marco legislativo e histórico en relación con este tema (véase 4.2. Marco legislativo de la formación inicial de profesores de lengua extranjera en Portugal) y algunos datos sobre su implementación en esta institución ayudarán a conocer los inicios de la formación inicial en esta institución para un mejor análisis de la situación presente y una definición más fundamentada de los pasos a dar en el futuro.

Como ya hemos comentado, después de cuarenta años sin avances significativos en la formación docente, a partir de los años 70 esta empieza a cobrar relevancia, primero en las facultades de Ciencias, después en las universidades *novas*, en los años 80 en las *escolas superiores de educação* y a finales de los 80 en las facultades de letras de las universidades denominadas «clásicas», dando paso a lo que se conoce como universitarización de la formación de profesores, a la cual ya nos hemos referido. Esta nueva misión asignada a las universidades no goza, en su momento, de una buena acogida entre los sectores más conservadores, ofreciendo cierta resistencia a los cursos

de formación de profesores, sobre todo en las universidades «clásicas» (Braga & Bizarro, 2006; Santos & Martins, 2016). Las razones de tal hostilidad se deben, entre otras razones, como explican Santos y Martins (2016) basándose en Nóvoa y otros autores, al escepticismo sobre la necesidad real de una formación docente (y de su dimensión pedagógica), dado que se consideraba que para enseñar bastaba poseer conocimientos científicos sólidos y saber comunicarlos (de acuerdo con el perfil académico y profesional predominante en el profesorado en el ámbito universitario); al prestigio de la investigación en detrimento de la docencia y la pedagogía; y a la visión de la universidad como institución de enseñanza y de transmisión y producción de conocimiento, un conocimiento desvinculado de «finalidades de natureza profissionalizante ou de aplicação» (2016, p. 184), contrario, por tanto, a la naturaleza de la formación de profesores y del conocimiento profesional. Estas reticencias también se sienten en la UP en su momento y todavía hoy, con diferencias entre sus unidades orgánicas, permanecen estelas de tales creencias (Santos & Martins[93], 2016, p. 191), a pesar del reconocimiento adquirido en las últimas décadas la formación de profesores como área de formación a nivel internacional y de que en los últimos años la UP se ha posicionado en los primeros puestos entre las instituciones públicas portuguesas que forman a docentes del 2.º ciclo do Ensino Básico (2.º CEB), 3.º CEB y ES, concretamente el primer puesto en el curso académico 2012/2013, según la Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (Almeida & Faria, 2015, p. 83).

En los *Estatutos de la Universidade do Porto* contemplados en el en el Despacho Normativo n.º 73/89, de 4 de Agosto, no se hace referencia alguna a la formación inicial, hasta que se aprueba su primera alteración en 2001. Así, en el Despacho Normativo n.º 23/2001, de 17 de Maio, se cita en el apartado «Missão, visão e fins da universidade do Porto» el siguiente objetivo, el cual se mantiene en el Despacho n.º 1311/2006, de 18 de Janeiro:

> A Universidade do Porto reforçará a qualidade do ensino de formação inicial, de pós-graduação e de educação contínua, melhorando o seu ambiente de aprendizagem, com especial atenção às necessidades e aos interesses dos estudantes, às exigências de qualificação profissional e de formação cívica e

[93] Santos y Marins describen la situación actual del área de formación inicial como de «tolerância excludente» (2016, p. 191), aludiendo a la dificultad de afirmación de esta área en algunas unidades orgánicas de la UP.

cultural das sociedades do conhecimento e às perspectivas da formação ao longo da vida. (N.º 6, art. 1.º, Despacho Normativo n.º 23/2001, de 17 de Maio)

La UP actualmente ofrece formación inicial de profesores en la Faculdade de Desporto, Faculdade de Ciências, Faculdade de Letras, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação y Faculdade de Belas Artes (Santos & Martins, 2016, p. 187). No aludiremos a la realidad actual de estas cinco instituciones, sino únicamente a la de la FLUP, aunque nos parece conveniente hacer una breve referencia al análisis realizado por Paulo Santos y Maria Felisbela Martins (2006), el cual confirma esa desvalorización y, en general, la «dificuldade de afirmação da área da formação inicial de profesores» (2016, p. 181). Asimismo, el estudio corrobora que en la UP todavía no se ha conseguido «conceber e implementar uma política de formação inicial de professores coerente, consistente e articulada» (2016, p. 190) que debería constituir la base para una formación inicial de calidad, que desde la perspectiva de estos autores, es lo que se necesita en Portugal actualmente, ahora que se ha pasado del *ciclo da quantidade* (marcado por la formación descontrolada de profesores para dar respuesta a la demanda de la escuela de masas) al *ciclo de qualidade*, es decir, menos docentes pero mejor formados (2016, p. 192).

En lo que se refiere a la FLUP, institución a la que pertenecen los ciclos de estudios en análisis, la formación de docentes comienza, como en otras Faculdades de Letras, en 1987 impulsada, como narra Gomes da Torre en su discurso en la sesión de apertura del año lectivo 1988-89 de la FLUP, por las demandas de los estudiantes que acudían a esta institución para «encontrar apenas a formação científica, mas não é menos verdade que a procuravam, quase exclusivamente, para mais tarde darem aulas» (1988, p. 135). Esa realidad y la exigencia de dar respuesta a lo legislado en la LBSE y no tanto la iniciativa propia marcan los inicios de la formación inicial en la FLUP, pues como afirman Braga y Bizarro, «o entendimento de que cabia à FLUP ministrar formação de cariz pedagógico nem sempre foi por todos entendido como uma das suas missões de excelencia» (2006, p. 502), a pesar de que, el Decreto nº 5770 publicado el 10 de mayo de 1919, encomendaba a las Faculdades de Letras la función de formar a los «diplomados que se destinam ao profesorado liceal» (2006, p. 502). En cuanto a los *Estatutos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, se constata que uno de los fines de esta institución es «a) A formação humana, cultural, científica, pedagógica e técnica» (n.º 3, art. 2.º, Despacho n.º 20685/2006, de 13 de Setembro de 2006), haciendo alusión explícita a la formación pedagógica, sin embargo, no se hace

referencia en ningún momento a la formación inicial del profesorado, sino a cursos de formación continua, complementaria o especializada (art. 50.º).

Gomes da Torre (1988) describe la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras (alemán, francés e inglés) en la FLUP en 1988, como un área con una creciente demanda por parte de los alumnos en aquel momento, y se centra en los problemas que más preocupan por aquel entonces. Entre ellos, alude a la elección del método o métodos más adecuados, la falta de programas coherentes en las diferentes asignaturas de lenguas extranjeras y la importancia de la formación del profesorado de lenguas extranjeras –al igual que hoy en día, en su mayoría lectores que enseñaban su lengua materna–, además de una vinculación contractual más estable de este cuerpo docente para poder comprometerse con la FLUP, con su propia formación y con proyectos de investigación sobre dificultades encontradas en el ejercicio de la profesión cuyos beneficios reviertan en última instancia en los alumnos de lenguas de la FLUP –Gomes da Torre explica que en la década de los 80 «o ensino das línguas estrangeiras constitui actualmente uma área de investigação universitária extraordinariamente dinámica a nível internacional» (1988, p. 148)–. En este contexto, también en 1988, la FLUP implementa, en régimen transitorio, el *estágio pedagógico* de las licenciaturas más «vocacionadas para a via ensino» y pone en marcha las *Licenciaturas do Ramo Educacional* (Braga & Bizarro, 2006, p. 501). Con el paso del tiempo y la introducción de los *Ramos de Formação Educacional*, como declaran Braga y Bizarro, se logra otra concepción de la profesión docente y se empieza a aceptar entre los sectores más reticentes que

> ser cientificamente competente no âmbito da disciplina a ensinar é imprescindível, mas não é condição suficiente para ser professor, pois a competência profissional de um docente exige também outros conteúdos curriculares, como sejam os inerentes às várias Ciências da Educação, à Didáctica e ao estágio pedagógico, encarado como um processo de ensino-aprendizagem, contextualizado, que passa, necessariamente, pela aquisição de competências reflexivas e profissionais e por hábitos de pesquisa e desenvolvimento da apetência para a formação contínua. (2006, p. 503)

Sin embargo, el reconocimiento aún no es comparable al de otras áreas científicas y la integración del cuerpo docente responsable de la formación inicial es difícil (Santos & Martins, 2016, p. 189). La falta de coordinación entre los docentes complica la implementación de proyectos de formación inicial de profesores de calidad

y el trabajo colaborativo, la ausencia de un departamento y de un centro de investigación asociado a la educación o a la formación inicial en la FLUP[94], la dificultad de definir un plano de formación con las diferentes disciplinas del currículo completamente articulado y no un «*modelo aditivo do currículo*»[95], la implementación de excesivas prácticas pedagógicas de tipo tradicional que prevalecen entre algunos formadores de profesores, así como el nivel insuficiente de colaboración y articulación entre las instituciones de enseñanza superior que forman a docentes y las escuelas de EB y ES son algunos retos respecto a la formación inicial que enfrenta la UP –más acuciantes en unas unidades orgánicas que en otras–, y también la FLUP –con diferencias notables entre los distintos departamentos (Santos & Martins, 2016, pp. 192-196).

En lo que respecta a la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras para el 3.º CEB y para el ES impartida en la FLUP, acercándonos a nuestro objeto de estudio, se ha trabajado en los últimos años por ofrecer una formación de carácter profesionalizante de calidad siguiendo un modelo que posibilitase el desarrollo de las competencias clave de los futuros docentes, si bien es cierto que esos esfuerzos han sido mayoritariamente individuales o a veces en conjunto, en el caso de asignaturas compartidas, pero en muchos casos se han limitado al ámbito de una determinada disciplina. No obstante, con motivo del dictamen emitido por la A3ES, en 2015, sobre los *mestrados em ensino* de la FLUP, concretamente en los que habilitan profesionalmente para la enseñanza de lenguas, un grupo de docentes que imparte clase o realiza tareas de supervisión pedagógica en los másteres que forman a los futuros profesores de alemán, español, francés, inglés y portugués lengua materna (en el grupo también participan formadoras de profesores del máster de portugués lengua extranjera, a pesar de que el dictamen anteriormente mencionado no afecta a este máster, por no habilitar profesionalmente para el 3.º CEB y el ES en Portugal) llevan reuniéndose desde el 2015 para tratar de buscar alternativas conjuntas que den respuesta a las fragilidades mencionadas anteriormente, algunas de ellas señaladas en el informe de la A3ES. De la aportación de este grupo (de once docentes que cuentan con el apoyo de

[94] En el año 2000 se crea en la FLUP la Secção Autónoma de Educação de la que pasan a formar parte algunos de los docentes que se dedican a la formación del profesorado, pero esta institución no logra consolidarse y se extingue, por decisión del Conselho Diretivo, en octubre de 2005. Los docentes y las actividades de esta sección se integran en las competencias de otros departamentos existentes, desvaneciéndose así las posibilidades de instaurar un departamento de educación (Santos & Martins, 2016, p. 190).

[95] Cursiva de los autores.

los directores de los másteres en los cuales son profesores– destaca la reflexión conjunta sobre el programa, la metodología, la evaluación y otros aspectos de disciplinas propias de cada área de especialización presentes en un mismo plan de estudios, como el Seminário de IPP o el *estágio pedagógico*. De este trabajo colaborativo, han surgido interesantes debates en torno al modelo de formación inicial más adecuado para el docente que se pretende formar (de acuerdo con el régimen jurídico en vigor), las diferentes metodologías de investigación educacional o la evaluación de la competencia profesional, que han culminado con la elaboración de una guía común para la realización del *relatório final de estágio* (aprobado por el Conselho Científico de la FLUP en julio de 2016), un guion para construir *Parrilla*s para la observación de clases y un referencial de evaluación de la competencia profesional de los profesores en prácticas (al que aludiremos a continuación), además de la participación del grupo en congresos y la publicación de artículos sobre estos temas.

Esta reciente colaboración entre docentes de varias áreas y departamentos pretende continuar su labor y difundir el trabajo realizado, también entre otros formadores de profesores de la FLUP, a fin de que se unan al grupo otras áreas de los *mestrados em ensino* que enriquezcan la reflexión actual y que de forma conjunta se pueda avanzar hacia una definición consensuada de una política de formación inicial en la FLUP, como vienen recomendando Braga y Bizarro (2006, p. 504), y, de este modo, reaccionar a los desafíos actuales de la formación inicial de lenguas en este contexto, en un momento especialmente delicado por la notable disminución de la demanda de estos estudios. Aunque el objetivo es bastante ambicioso[96], se pretende que el esfuerzo de este grupo se traduzca en una contribución útil en pro de una formación inicial de calidad en el ámbito del portugués y las lenguas extranjeras, con un currículo articulado entre las diferentes áreas, así como un primer paso para la constitución de un grupo de investigación vinculado a los estudios del 2º ciclo en este ámbito con posibilidades de

[96] Perrenoud (2010) en un artículo titulado «La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia» se refiere precisamente a la dificultad de alcanzar una coherencia total en lo que concierne a la formación docente ofrecida en instituciones de enseñanza superior, pues a la visión personal de lo que se entiende por coherencia se suma la perspectiva de la propia institución y las contradicciones entre estas visiones y las lógicas de la acción. Consciente de esta dificultad, propone un análisis de la coherencia de la formación del profesorado alrededor de catorce dimensiones: 1) El lugar de los conocimientos que enseñar, 2) El lugar de las ciencias de la educación, 3) El lugar de la didáctica, 4) El lugar de la pedagogía, 5) La estructuración de los objetos del saber, 6) La explicitación y el carácter limitador de las competencias pretendidas, 7) La relación competencias-conocimientos en el currículo, 8) La concepción de la alternancia y de la relación teoría-práctica; 9) El lugar del espacio y de los centros, 10) La formación en y para la investigación, 11) La dimensión reflexiva, 12) La necesidad de coherencia atribuida a los estudiantes, 13) La relación con el sistema educativo, 14) El estatuto de los formadores y el peso de la profesión.

embarcarse en proyectos de calidad y para la valorización de la formación inicial como área de formación académica en esta institución que lleva formando a profesores de lenguas unos treinta años. No obstante, para que estos objetivos lleguen a buen puerto no basta con iniciativas como esta, sino que se precisa una cultura que reconozca el lugar de la formación inicial y el respaldo institucional.

4.4. Los *mestrados em ensino* de lenguas extranjeras con variante de Español en la FLUP: MEIBS y MEPLE

Volviendo a la oferta formativa de la FLUP en el ámbito de la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras para el 3.º CEB y para el ES, en las dos últimas décadas se han ido sucediendo distintos modelos formativos de acuerdo con la legislación en vigor. De este período destaca, como ya hemos comentado (véase 4.2.2. La formación inicial de profesores desde 2007 hasta la actualidad), la introducción de las modificaciones derivadas de la implementación del Proceso de Bolonia: la organización de la enseñanza superior en tres ciclos (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto), la organización curricular de la formación inicial (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro) y el nuevo marco regulador para la realización de la práctica pedagógica (Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de Julho, Portaria n.º 1097/2005, de 21 de Outubro), medidas que conforman la base de la formación inicial en Portugal tal como hoy se concibe, con las alteraciones introducidas por el Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio[97]. Las orientaciones que emanan de Europa pretenden establecer unos principios mínimos comunes a los sistemas de formación inicial dentro de la Unión Europea, que han dado lugar a modelos diferentes de formación, como consecuencia de las adaptaciones realizadas por cada país de acuerdo con la cultura educativa de cada uno de ellos (Rodrigues, 2015, p. 226). A pesar de las buenas intenciones de estas directrices, como la nueva configuración del papel del alumno y del profesor (Mesquita, 2015, p. 293), el fomento de los enfoques por competencias, privilegiando el «saber-movilizar» (Perrenoud, 2001), la promoción del plurilingüismo o la movilidad de los docentes, como ya adelantábamos anteriormente, son muchos los desafíos que plantea el

[97] En este texto nos centramos en el modelo de formación inicial institucionalizado por el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, visto que nuestra investigación se centra en los *mestrados em ensino* encuadrados en este marco legislativo.

nuevo modelo de formación derivado de la implementación, tardía en el caso de Portugal, de las recomendaciones del Proceso de Bolonia.

Este nuevo modelo de formación es objeto de críticas, también en la FLUP, y todavía hoy, una década después, entre los formadores que han vivido esa transición siempre está presente la comparación entre el modelo pos-Bolonia y los anteriores. Los argumentos más críticos con el nuevo modelo coinciden con aquellos señalados por otros profesores e investigadores de la enseñanza superior en Portugal como Brito (2015), Ceia (2007), Flores (2015a, 2015b), Esteves (2009), Mesquita (2015), Mouraz, Leite y Fernandes (2012), Pintassilgo & Oliveira (2013), los cuales se centran sobre todo en la calidad de la formación, pese a la elevación de la habilitación profesional al grado de máster, y la organización curricular en un modelo bietápico que, como valoran Mouraz, Leite y Fernades (2012, p. 193) «dificulta a possibilidade de uma formação integrada que privilegie a relação teoria-prática, bem como um contacto prolongado e aprofundado com o exercício profissional». En efecto, como afirma Flores (2015a, pp. 202-203) basándose en datos recogidos en el contexto portugués, el tiempo dedicado a la práctica pedagógica y su desarrollo al final del programa de formación, la falta de tiempo para el desarrollo del *relatório final de estágio*, la falta de coordinación entre la universidad y los centros educativos donde se realizan las prácticas y a veces incluso dentro de la propia universidad son algunos de los aspectos sobre los que las instituciones de formación inicial de profesores deberán reflexionar. Asimismo, como concluye Manuela Esteves (2009, pp. 46-47) a partir del análisis de trabajos de investigación realizados hasta el 2009, la formación inicial habría de incidir más en el conocimiento pedagógico del contenido (aludiendo a la terminología de Shulman), en el conocimiento de los programas de los niveles educativos en los que van a ejercer la docencia, en la articulación entre los distintos saberes que se imparten en la formación inicial y en su significado para su aplicación práctica en la profesión docente, así como en el desarrollo personal, social y ético-deontológico del profesor en formación, valorando sus actitudes, creencias y valores construidos a partir de sus experiencias no solo formativas.

En cuanto a la habilitación profesional y las condiciones de acceso a los estudios que conducen a ella, estipuladas en el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, existen ciertas incoherencias que llaman la atención (Ceia, 2007), de las cuales solamente nos centraremos en las relacionadas con las lenguas extranjeras en el 3.º CEB y en ES. Este decreto contempla la habilitación bidisciplinar para las lenguas extranjeras

(excepto para la combinación Portugués-Inglés) en estos niveles educativos, lo que impide, como advierte Ceia (2007), el acceso directo al máster a aquellos licenciados en una carrera monodisciplinar o la posibilidad de habilitarse para la docencia únicamente de una lengua extranjera[98] (a pesar de la existencia de *grupos de recrutamento*[99] para cada una de las lenguas), además de crear un claro desequilibrio entre las dos áreas, pues el mínimo de créditos exigidos en el caso del Portugués o del Inglés es de 100 créditos y para el Alemán, el Español o el Francés, 60 créditos. En efecto, si ya parecen insuficientes tres años de licenciatura, exigir solamente un mínimo de 60 créditos para la docencia de un área determinada contribuye a los muchos juicios negativos existentes en lo que se refiere a la preparación de los futuros docentes (Ceia, 2007).

Por lo tanto, las decisiones legislativas en lo que concierne a la habilitación *bidisciplinar* en el ámbito de las lenguas extranjeras otorgan una clara supremacía al inglés con respecto a las demás lenguas (alemán, español, francés), que siempre son consideradas como *minor* en los planes de estudios. Esta medida quizás se justifica por la organización curricular de las lenguas extranjeras en el EB y el ES, donde también prevalece el inglés sobre las otras tres lenguas referidas anteriormente. En el Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto (art. 5.º), se determina que ya en el 1.º CEB, si se cuenta con los recursos disponibles, se puede comenzar a impartir una lengua extranjera, en el 2.º CEB es obligatoria la enseñanza de una lengua extranjera, en el 3.º CEB la introducción de una segunda lengua extranjera y en ES los estudiantes deben elegir una segunda lengua extranjera si en el ES solo se ha estudiado una. No obstante, este escenario, como bien explica Ponce de León (2017, p. 842) ha empeorado últimos años, como se refleja en lo dispuesto en el Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, que estipula la obligatoriedad de impartir la asignatura de Inglés un total de siete años, desde el 3.º año de escolaridad y durante el 2.º CEB y el 3.º CEB, concediendo al inglés un papel protagonista y relegando las demás lenguas extranjeras a un segundo plano. Esta situación contrasta con lo recomendado por el Consejo de Europa y con la filosofía subyacente al *MCER* en lo que respecta al desarrollo del

[98] El Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, ya contempla la habilitación bidisciplinar en Portugués-Inglés, la habilitación monodisciplinar en Inglés (pero no en las otras lenguas extranjeras) y flexibiliza el número de créditos para el acceso a los estudios conducentes al grado de máster que habilitan profesionalmente para el ejercicio de la docencia. No obstante, como ya hemos aclarado, en este texto analizamos el modelo derivado del Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, por tratarse del modelo vigente durante la recogida de datos para la investigación.

[99] El Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro, define *grupo de recrutamento* como «a estrutura que corresponde a habilitação específica para leccionar no nível de ensino, disciplina ou área disciplinar da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário» (art. 1.º).

plurilingüismo en la educación obligatoria y repercute notablemente en la formación inicial del profesorado, tanto en la preparación de los futuros docentes como en la demanda de ciertas variantes en detrimento de otras.

La oferta formativa de la FLUP que permite la habilitación profesional para la docencia del español en el 3.º CEB y el ES, hasta el curso 2016/2017, la constituyen, de acuerdo con las especialidades indicadas en el *Anexo* del Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, el Mestrado em Ensino do Inglês e de Alemão / Francês / Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEIBS) y el Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário (MEPLE)[100]. A continuación, analizamos estos dos másteres a la luz de la teoría expuesta en este trabajo, del *Regulamento Geral* (FLUP, s.f.) de ambos másteres, la Deliberação n.º 735/2008 y la Deliberação n.º 767/2008, las cuales aprueban la creación de MEIBS y MEPLE, respectivamente. Se ha optado por la elaboración de un abordaje conjunto, porque el marco jurídico, los requisitos de acceso (para el área de especialización del Español), los objetivos, la duración de los ciclos de estudios y la estructura curricular son comunes a los dos másteres, con excepción de las diferencias encontradas en los planes de estudios.

Como se especifica en la legislación publicada en el Diário da República, se trata de dos másteres creados en el ámbito del Decreto-Lei n.º 155/89, de 11 de Maio, por aplicación del Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, y por el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, además del *Regulamento Geral dos Segundos Ciclos de Estudos da Universidade do Porto*[101], que conducen al grado de máster y habilitan profesionalmente para la enseñanza en las áreas de Portugués o Inglés y Alemán, Francés o Español en 3.º CEB y en ES. Estos ciclos de estudio cuentan con un total de 120 ECTS, organizados en cuatro semestres curriculares en torno a las siguientes áreas científicas, tal como se indica en la siguiente tabla:

[100] Recordamos que a partir de la publicación del Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, estos ciclos de estudios son sustituidos, respectivamente, por MEIEFA y MEPIEFA, una adaptación de los anteriores para adecuarse a las indicaciones del nuevo marco legislativo.

[101] Aprobado por el *despacho reitoral* GR. 05/11/2009, de 24 de Novembro de 2009. Este reglamento fue alterado posteriormente en dos ocasiones, por el *despacho reitoral* GR. 02/06/2014, de 6 de junho de 2014, y por el *despacho reitoral* GR. 07/07/2017, de 24 de julho de 2017.

Tabla 3. Áreas científicas y número de créditos para MEIBS y MEPLE

Áreas científicas	Créditos en MEIBS	Créditos en MEPLE
Educação	30	30
Didáctica	30	30
Formação de Professores	48	48
Línguas Estrangeiras	12	6
Literatura Portuguesa	---	6
Total	120	120

Elaboración propia a partir de la Deliberação [extracto] n.º 735/2008 (para MEIBS) y la Deliberação n.º 767/2008 (para MEPLE)

4.4.1. Requisitos de acceso a MEIBS y MEPLE

En el *Regulamento Geral* de los dos ciclos de estudio se especifica que los requisitos de acceso son los estipulados en el Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro, (art. 10.º y en los números 3 a 5 del art. 11.º), es decir, además del dominio oral y escrito de la lengua portuguesa, ser titular del grado de licenciado o de un primer ciclo de estudios o equivalente, haber obtenido un mínimo de 100 créditos en el área de Portugués (en el caso de MEPLE) o Inglés (para MEIBS) y 60 créditos en la otra área (Alemán, Español o Francés) o haber superado el 75% de los créditos de la especialidad y completarlos durante la realización de estos estudios.

Asimismo, en la *ficha do curso* se mencionan una serie de criterios específicos determinados por la institución de enseñanza. En primer lugar, en lo que respecta a los créditos mínimos de acceso, se señala que se precisan 102 ECTS en el área de Inglés (para MEIBS) o Portugués (para MEPLE) y 60 ECTS en la otra área, en este caso, de Español, de los cuales 36 ECTS deben ser de formación lingüística; o en su defecto, 118 ECTS de las dos especialidades con la posibilidad de obtener los 42 restantes durante la realización del ciclo de estudios. La competencia lingüística exigida a los candidatos, de acuerdo con los niveles del *MCER*, es el nivel C1 para la especialización de Francés e Inglés y el nivel B2 para Alemán y Español. Además, a fin de demostrar el dominio del portugués, los candidatos deben realizar una prueba escrita y una entrevista. A partir de estos requisitos específicos se calcula la nota, según los siguientes porcentajes: 80% de la licenciatura, 10% de la prueba escrita de portugués y 10% de la entrevista.

También existe la posibilidad, siempre y cuando se haya obtenido el mínimo de créditos indicado en el párrafo anterior durante los estudios de licenciatura o de grado, de realizar únicamente las disciplinas de un área de especialización (Alemán, Español o

Francés) para aquellos profesores que ya han realizado un *mestrado em ensino* en otras combinaciones lingüísticas. De hecho, en el caso del Español, entre los años 2011 y 2014, coincidiendo con la gran demanda de profesores de español en el 3.º CEB y el ES, fueron muchos los docentes con un máster anterior que optaron únicamente por la variante de Español de estos ciclos de estudios.

4.4.2. Objetivos de los ciclos de estudios

En el *Regulamento Geral* de ambos másteres (n.º 2, art. 3.º) se describen las competencias fundamentales que se deben desarrollar en estos estudios:

> a) Possuir conhecimentos aprofundados na(s) área(s) científica(s) de docência, respectiva didáctica e formação educacional geral, com recurso à actividade de investigação, de inovação e de exercício de competências profissionais;
>
> b) Capacidade de compreensão e de resolução de problemas em situações novas ou em contextos alargados e multidisciplinares, no âmbito da sua actividade profissional especializada;
>
> c) Capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou os condicionem;
>
> d) Capacidade de comunicar as suas conclusões, os conhecimentos e raciocínios a elas subjacentes, quer a especialistas, quer a não especialistas e, sobretudo, aos alunos, de uma forma clara e sem ambiguidades;
>
> e) Capacidades que lhes permitam uma aprendizagem autónoma ao longo da vida.

De este modo, bajo la denominación de «competências fundamentais» (FLUP, s.f.) se enuncian las capacidades esenciales para los futuros profesores inscritos en estos estudios, que corresponden con algunos de los principios del enfoque por competencias y del enfoque reflexivo, ambos descritos anteriormente (véase 4.1. Modelos de formación inicial de profesores). En este sentido, de la cita anterior conviene destacar:

- El papel de los conocimientos –no solo del área de especialidad, sino también de su didáctica y de formación educacional general– para el ejercicio de las competencias profesionales, la investigación y la innovación, atendiendo, al menos en teoría, a la

recomendación de Perrenoud de que se traten los conocimientos como recursos al servicio de las competencias y no como fines en sí mismos (2004a, pp. 189-190).

- La capacidad de resolución de problemas en situaciones nuevas en el ámbito de su actividad profesional se relaciona con uno de los principios más representativos del enfoque por competencias: la resolución de problemas como base del proceso formativo. Así, para el desarrollo de la competencia docente debe implementarse un enfoque orientado a la acción participativa del aprendiente en situaciones problema concretas que planteen escenarios y dificultades lo más reales posibles propios de la actuación docente, siempre contextualizadas, ajustadas al nivel y a las necesidades de los profesores en formación (Estaire & Fernández, 2012, p. 12; Guzmán y Marín, 2011; Pavié, 2011; Perrenoud, 2004b; Zabala & Arnau, 2008).
- La capacidad de reflexionar sobre las implicaciones y responsabilidades de una determinada decisión y actuación a una situación problemática y compleja, siempre y cuando se retiren conclusiones y se analice e investigue la práctica a la luz de la teoría es uno de los postulados de la práctica reflexiva para el desarrollo profesional, objetivo también del enfoque por competencias.
- La capacidad de comunicar conocimientos o resultados y reflexiones a los alumnos, otorgando importancia a la transposición didáctica de las competencias (Perrenoud, 2004a, p. 189) y del conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1987, p. 8), así como la capacidad de comunicarlos a otros especialistas o no especialistas, valorizando la interacción social y la construcción cooperativa del conocimiento.
- Las capacidades que permitan a los profesores en formación seguir su aprendizaje de forma autónoma a lo largo de su carrera hacen referencia a dos principios básicos del enfoque por competencias: la autonomía y el aprendizaje y actualización permanentes (Pavié, 2011). Como ya hemos explicado, citando a Cano (2005, p. 4), las competencias, por su carácter reconstructivo, «se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional», de manera que no se adquieren completamente durante la formación inicial ni se aplican directamente y de forma eficaz (Cano, 2005: 24), sino que se requiere más práctica, al igual que reflexión e investigación para la mejora y la innovación permanentes. Además de fomentar esas capacidades en los modelos de formación inicial de profesores es preciso concienciar a los futuros docentes en este sentido, tal como se insiste reiteradamente en el *European Profile for Language Teacher Education* (Kelly & Grenfell, 2004).

Por estos objetivos generales mencionados en el *Regulamento Geral* de MEIBS y de MEPLE (FLUP, s.f.), podemos concluir que, al menos teóricamente, en las competencias fundamentales que se pretenden desarrollar se alude a aspectos clave como la práctica reflexiva, la autonomía, el aprendizaje permanente, la formación a partir de la investigación y la resolución de situaciones problemas y el saber-movilizar, ligados a principios del enfoque por competencias y del enfoque reflexivo. Sin embargo, para comprender mejor el modelo de formación en el que se basan estos estudios, conviene analizar cómo se reflejan estos objetivos en el desarrollo curricular.

4.4.3. Organización y estructura curricular de MEIBS y MEPLE en el año lectivo 2014/2015

De acuerdo con lo indicado en el *Regulamento Geral* (art. 6.º y art. 9.º), los ciclos de estudio MEIBS y MEPLE se organizan en torno a dos ejes: un curso de especialización denominado *curso de mestrado*, formado por un conjunto de unidades curriculares que suman 60 créditos ECTS y que se cursa durante los dos primeros semestres, pero que no otorga el título de grado; y un *estágio de natureza profissional*, constituido por algunas disciplinas específicas y esencialmente por IPP (incluyendo la *prática de ensino supervisionada* y el *relatório de estágio*), que contabilizan un total de 60 ECTS, cursados en el tercer y cuarto semestre, de manera que un mínimo del 40% de los mismos –de acuerdo con el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (n.º 8, art. 16.º)– se deben reservar a la IPP. Por tanto, para la obtención del título de máster los estudiantes deben cursar un total de 120 ECTS, la mitad durante los dos primeros semestres, en los que reciben en la FLUP formación relacionada con las áreas científicas de educación (30 ECTS) y didáctica (30 ECTS); y la otra mitad durante el tercer y cuarto semestres, en los que se combinan 12 ECTS de formación en la(s) lengua(s) extranjera(s) (o en el caso de MEPLE, *Temas de Literatura Portuguesa*) con 48 ECTS sobre cuestiones vinculadas directamente con el desempeño docente (seminario de apoyo a la práctica profesional, prácticas formativas en centros de enseñanza del 3.º CEB y de ES y elaboración del *relatório de estágio*).

Dentro del marco de autonomía otorgado a las instituciones formadoras, en la Deliberação (extracto) n.º 735/2008 se concretan estos componentes de formación y la estructura curricular para MEIBS (Anexo 4: Estructura curricular de MEIBS (Deliberação [extracto] n.º 735/2008)) y en la Deliberação n.º 767/2008 para MEPLE (Anexo 5:

Estructura curricular de MEPLE (Deliberação n.º 767/2008). A partir de esta información se determinan los planes de estudio con la distribución de las distintas áreas entre los cuatro semestres que duran ambos ciclos de estudios (Anexo 6: Plan de estudios de MEIBS (área de especialización de Español) y Anexo 7: Plan de estudios de MEPLE (área de especialización de Español)). Las únicas diferencias entre los planes de estudio de MEIBS y MEPLE, como se puede observar en los anexos referidos anteriormente, radican en el objeto de estudio (Inglés o Portugués, respectivamente) y en el segundo año de MEPLE en la disciplina de *Temas de Literatura Portuguesa para os Ensinos Básico e Secundário*, en lugar de Inglês I e Inglês II, en MEIBS.

Los planes de estudio se articulan en torno a disciplinas y los programas de la mayoría de ellas, de acuerdo con el análisis general de las respectivas *fichas de unidade curricular*, siguen organizándose en torno a contenidos –aunque se especifiquen los objetivos de aprendizaje y las competencias que se pretenden desarrollar–, siguiendo así la estructura de modelos tradicionales y no del enfoque por competencias cuyo currículo, como defienden Peluffo y Knust (2009, p. 3), debería girar «en torno a módulos o situaciones de aprendizaje integradas claramente a la formación de las competencias de egreso a partir de trayectos de formación, que se escalan por niveles de dificultad y complejidad». De hecho, en el *Preâmbulo* del Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, que aprueba el régimen jurídico de los grados y los diplomas de enseñanza superior a fin de implementar los descriptores de Bolonia en el sistema educativo portugués, se reitera la necesidad de la «transição de um sistema de ensino baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências» y se indica, como uno de los desafíos de las instituciones de enseñanza superior: «[i]dentificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática». No obstante, estos objetivos siguen siendo retos en los que se continúa trabajando en estos ciclos de estudio, pues, como reconoce Zabalza (2012, p. 26), «pasar de un modelo de disciplinas autónomas a un modelo de competencias es un salto cualitativo importante» que requiere un cambio no solo legal sino también cultural. Asimismo, como advierte el mismo autor, es difícil implementar un enfoque formativo por competencias con un modelo curricular estructurado en disciplinas, dado que se precisa cierta flexibilidad a la hora de concebir el currículo y, pese a que de forma aislada se puede observar un enfoque por competencias en las planificaciones y en el programa de algunas de las disciplinas de estos másteres, todavía es necesario superar, como bien puntualiza este

profesor de la Universidad de Santiago de Compostela (2012, p. 27), las dificultades derivadas de su puesta en práctica, limitada por el trabajo aislado de cada docente, la libertad para seleccionar los contenidos de cada disciplina o la prevalencia de la teoría sobre su aplicación práctica.

En esta misma línea, Esteves, buena conocedora de la formación inicial del profesorado en el contexto portugués, admite la complejidad que supone orientar algunos de los componentes de formación recomendados por el Decreto-Lei n.º 43/2007 a la construcción y desarrollo de las competencias docentes, sobre todo cuando predomina una lógica transmisiva del saber y una fragmentación de saberes, partiendo de la base de que las competencias solo se manifiestan en la acción profesional contextualizada, por lo que anima a debatir «estratégias e condições para uma re-orientação dos programas de formação de forma a que todas as componentes contribuam efectivamente para a construção das competências necessárias aos profissionais do ensino» (2009, p. 46). Volviendo a los ciclos de estudio en análisis, a pesar de que aún hoy se pueden apreciar los aspectos descritos por Zabalza (2012) mencionados anteriormente, ya se observan características propias del enfoque por competencias en los programas de algunas disciplinas y además ya existe una práctica cada vez menos aislada y una creciente coordinación dentro del área de especialización de Español y, desde el 2015, como ya hemos explicado, también entre las áreas de especialización de las distintas lenguas para cuya docencia habilitan MEIBS y MEPLE (Alemán, Español, Francés, Inglés, Portugués Lengua Materna e incluso Portugués Lengua Extrajera, área perteneciente a otro máster impartido en la FLUP), marco en el que se ha generado esa reflexión que propone Esteves (2009, p. 46).

En cuanto a los modelos formativos en el caso de la variante de Español, se aplican modelos pedagógicos mixtos que combinan la transmisión de conocimientos propia de un modelo más tradicional, con aprendizajes basados en situaciones problema que los estudiantes tienen que resolver a partir de la reflexión, de sus propias experiencias y de la investigación, en los cuales se alternan momentos en los que el profesor es el centro del proceso con aquellos más focalizados en el estudiante, en los que el formador juega el papel de mediador. Teniendo en cuenta la estructura curricular y el papel del formador y del estudiante, el modelo de formación implementado es coherente con algunos principios del enfoque por competencias, el enfoque reflexivo, el enfoque experiencial y el enfoque realista, expuestos al principio de este capítulo. Si bien es cierto, todavía queda por realizar mucho trabajo interdisciplinar para lograr

construir un currículo más flexible, transversal, más ligado a la realidad del futuro profesor, que tome más en consideración a la persona y no tanto el saber teórico; esto es, un currículo organizado a partir de situaciones de aprendizaje basadas en situaciones problema relacionadas con la docencia y en las experiencias del propio docente y a partir del perfil del profesor que se pretende formar, cuya configuración se refleja en las competencias fundamentales que se procuran desarrollar y en el *Referencial de avaliação* de competencias docentes utilizado en la evaluación de la práctica pedagógica (actualizado en 2017). Asimismo, sería interesante debatir la posibilidad de cursar parte de los estudios en un país extranjero, permitiendo así la movilidad que tanto se promueve en los principios del Proceso de Bolonia.

Otro aspecto destacable en lo que respecta a las disciplinas de estos ciclos de estudios es la estructuración de las mismas, visto que en el primer año convergen aquellas relacionadas con las componentes de formación de las didácticas específicas, la formación educacional y la formación en el área de la docencia; mientras que el segundo año se centra en la iniciación a la práctica profesional, asociada al área de la formación de profesores, y las disciplinas de lengua y literatura (en el caso de Portugués). Se trata, pues, de un modelo secuencial de formación inicial, de modo que es en el segundo año cuando se produce el acercamiento a la práctica docente (IPP) en establecimientos de enseñanza del 3.º CEB y del ES. A pesar de que se trata de un modelo secuencial, en MEIBS y MEPLE, desde el primer año se intenta ofrecer una formación con una clara orientación a la práctica docente; no obstante, este aspecto no es comparable a la naturaleza de un modelo de formación simultáneo donde la relación entre teoría y práctica es mucho más estrecha.

De los componentes del currículo enumerados anteriormente, profundizaremos únicamente en IPP, la disciplina anual con mayor número de créditos asignados que se cursa en el segundo año, por tratarse del ámbito en el que se enmarca esta investigación.

4.4.3.1. Iniciação à Prática Profissional: la variante de Español

Esta disciplina, correspondiente al área de formación del profesorado, abarca 48 créditos de los 60 previstos para el segundo año de MEIBS y MEPLE y engloba, como se observa en los planes de estudio (véanse Anexo 6: Plan de estudios de MEIBS (área de especialización de Español) y Anexo 7: Plan de estudios de MEPLE (área de especialización de Español), el *Seminário Integrador/de Acompanhamento* (en adelante, denominado

Seminário) de Inglés o Portugués y Español, el *Estágio pedagógico* (en adelante, *estágio*) en Inglés o Portugués y Español, que incluye la P*rática de Ensino Supervisionada* (PES) de Inglés o Portugués y Español y el *Relatório com discussão pública* basado en la PES.

El Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, que aprueba el régimen jurídico de la habilitación profesional para la docencia en la educación del EB y del ES, en el que se enmarcan los ciclos de estudio MEIBS y MEPLE, valora especialmente «a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional» (*Preâmbulo*, Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro), siendo esta última uno de los componentes clave de la formación inicial del profesorado, para el cual se determina (n.º 4, art. 14.º) que:

> 4 - As actividades integradas na componente de iniciação à prática profissional obedecem às seguintes regras:
>
> a) Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objecto de relatório final a que se refere a alínea b) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março[102];
>
> b) Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
>
> c) Realizam-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara, devendo, se para o efeito for necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;
>
> d) São concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

[102] Uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projeto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objeto de relatório final, consoante os objetivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas respetivas normas regulamentares, a que corresponde um mínimo de 30 créditos (n.º 1, línea b, art. 20.º, Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março).

Este marco legislativo se concreta en el *Regulamento Específico da Iniciação à Prática Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Alemão / Francês / Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* (MEIBS) y el *Regulamento Específico da Iniciação à Prática Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário* (MEPLE), textos que aparecen como anexo al *Regulamento Geral* de MEIBS y MEPLE (FLUP, s.f.), respectivamente, los cuales describen las características de los elementos que integran este componente de formación y que pasamos a exponer a continuación.

4.4.3.1.1. Seminário de Iniciação à Prática Profissional: la variante de Español

El Seminário es un componente de formación obligatorio para los estudiantes de MEIBS y MEPLE que se imparte en la FLUP durante el segundo año de estos ciclos de estudios, con una duración de tres horas semanales, distribuidas de forma equitativa entre las dos áreas de especialización, que se alternan quincenalmente. Los objetivos del mismo se enuncian en el punto 12 del *Regulamento Específico da Iniciação à Prática Profissional*, en el anexo del *Regulamento Geral* (FLUP, s.f.) de ambos másteres:

> 12.1. Aprofundar as suas competências científicas e pedagógico-didácticas;
>
> 12.2. Estabelecer de forma coerente uma articulação entre a teoria e a prática, entre a Formação Educacional Geral, a(s) área(s) disciplinar(es) específica(s), a(s) Didáctica(s) Específica(s) e a prática docente;
>
> 12.3. Desenvolver capacidades e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento;
>
> 12.4. Analisar, reflexivamente, experiências implementadas em cada Núcleo de Estágio;
>
> 12.5. Realizar pequenos trabalhos práticos susceptíveis de aplicação na(s) área(s) disciplinar(es) de docência.

Como la propia denominación indica, el *Seminário Integrador/de Acompanhamento* (FLUP, s. f.) pretende ayudar a los futuros profesores a razonar de forma crítica sobre su experiencia en las escuelas profundizando en sus competencias e integrando de forma coherente los distintos componentes de formación impartidos durante los dos primeros semestres, siendo así una buena oportunidad para superar las

posibles dificultades derivadas de la fragmentación disciplinar del currículo de estos ciclos de estudios.

En el Seminário del área de especialización de Español, de acuerdo con lo establecido en el programa, se promueve la reflexión conjunta sobre cuestiones generales relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente del español en el 3.º CEB y en el ES, y se revisan aspectos sobre la planificación de clases, el desarrollo de las actividades comunicativas de la lengua o la evaluación de aprendizajes (tratados en el primer año de estos ciclos de estudios), además de abordar la observación de clases como instrumento para el desarrollo profesional, fomentar la reflexión *sobre* la práctica, reflexión *en la práctica* y reflexión *para* la práctica y prestar apoyo en la realización del portafolio de *estágio* y del *relatório de estágio*. En última instancia, en las sesiones que conforman el Seminário se procura ofrecer una formación, en la línea de lo recomendado Domingo y Gómez (2014, p. 140), basada en la reflexión, la acción y la participación individual y conjunta de los futuros profesores que contribuya a la construcción de nuevos conocimientos profesionales y a su desarrollo profesional, partiendo del postulado tan reiterado en este trabajo de que la teoría adquiere sentido desde la práctica y a partir de la reflexión sobre la misma (Nóvoa, 2011; Zabalza, 2014).

4.4.3.1.2. Relatório final de estágio

El *relatório final de estágio* es otro de los elementos que conforman la IPP y, como tal, es obligatorio para obtener el título de máster y la habilitación profesional. En los puntos 17.2 y 17.3 del *Regulamento específico da Iniciação à Prática Profissional* (FLUP, s. f.) de ambos ciclos de estudios se especifica la naturaleza de este trabajo:

> 17.2. O relatório deve ser um texto original, inovador, actualizado sob o ponto de vista bibliográfico e correcto em termos de metodologia científica e domínio da língua. Deverá configurar-se como um trabalho de projecto individual de pesquisa-reflexão-acção de forma a estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática.
>
> 17.3. Contempla duas componentes essenciais:
>
> 17.3.1.- Identificação/caracterização do problema/questão/ tema escolhido, directamente associado com as disciplinas que leccionou, durante o estágio, com recurso a uma fundamentação teórica actualizada;

17.3.2- Proposta de uma prática docente relacionada com a superação do problema e/ou a implementação da questão/ do tema escolhido, directamente relacionada com os programas do Ensino Básico das disciplinas onde realizou estágio.

Se trata, por lo tanto, de una investigación ligada a la resolución de problemas vinculados a la acción (durante la realización de las prácticas) y al contexto escolar, a su desarrollo y evaluación (Nóvoa, 2011, p. 19). Ese trabajo, orientado por uno o dos profesores de la FLUP debe ser presentado públicamente ante un tribunal, tal como se explica en el *Regulamento específico da Iniciação à Prática Profissional* (art. 10.º-art. 14.º), anexado al *Regulamento Geral* de MEIBS y MEPLE (FLUP, s. f.).

El papel de la investigación en la formación inicial se describe en el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, donde:

> dá-se especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais. (*Preâmbulo*, Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro)

De hecho, la *Formação em metodologias de investigação educacional* es uno de los componentes de formación indicados por el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro[103], el cual abarca «o conhecimento dos respectivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adopção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante» (n.º 6, art. 14.º), pues, como afirma Paquay, «[l]'enseignant en formation doit être initié aux méthodologies de recherche parce qu'elles lui donneront à la fois le recul critique et ce qui est peut-être la principale qualité du bon enseignant le doute permanent et le sens de la relativité» (1994, p. 22). No obstante, en la estructura curricular recomendada en el Decreto-Lei n.º 43/2007, de

[103] Llama la atención que en el Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que aprueba la nueva habilitación para la docencia, no se contemple la investigación educacional como componente de formación ni se haga alusión alguna a esta área; sobre todo, cuando ya en la LBSE de 1986, uno de los principios generales de la formación de educadores y profesores estipulado es una «[f]ormação que favoreça o estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa» (n.º 1, art. 30.º, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) o el Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, que reconoce que «a dimensão de investigação e de inovação constitui uma componente permanente na formação e na actividade profissional de educadores e professores de todos os escalões», por no citar la literatura actual en el ámbito de la formación inicial del profesorado.

22 de Fevereiro, no se determina un número mínimo de créditos para esta área, sino que se incluye en los créditos atribuidos a la *Formação educacional geral* y la *Iniciação à Prática Profissional*. Por consiguiente, dependerá de la concreción de esta estructura en los currículos de las diferentes instituciones de enseñanza superior. En el caso de MEIBS y de MEPLE, la formación en investigación educacional se imparte en una disciplina de seis créditos en el segundo semestre (véanse Anexo 6: Plan de estudios de MEIBS (área de especialización de Español) y Anexo 7: Plan de estudios de MEPLE (área de especialización de Español)) y además está muy presente en la IPP.

El reconocimiento otorgado a la investigación en la legislación de 2007 es coherente con el destacado papel que le conceden los paradigmas y modelos de la formación inicial de profesores expuestos en el apartado anterior (véase 4.1. Modelos de formación inicial de profesores) (Domingo & Gómez, 2014; Esteve, 2004; Esteve & Alsina, 2010; Kemmis & McTaggart, 1986; Korthagen, 2002; Marcelo & Vaillant, 2009; Monereo, 2010a; Paquay, 1994; Zabalza, 2014). En la literatura portuguesa actual también se ensalza la necesidad de que la formación inicial se base en la investigación y la indagación (Mesquita, 2015, p. 297) y que promueva el desarrollo de competencias investigativas, fundamentales para el análisis crítico de los contextos educativos y la actuación docente en las distintas situaciones con las que se enfrenta en su actividad profesional (Esteves, 2015; Flores, 2015a; Martins, 2015) y, de este modo, se refuerce «o papel da investigação "na" e "para" a formação», de manera que, como defiende Martins, «a investigação deve ser "uma prática" e não "um conteúdo" da formação» (2015, p. 187). Sin embargo, existen limitaciones de índole cultural, metodológica y personal que dificultan la implementación de estos postulados en la práctica (Vieira, 2009, p. 209). De acuerdo con Flores (2015a, pp. 201-202):

> No contexto português é também possível identificar processos de formação orientados por uma abordagem investigativa, nomeadamente no estágio, embora não exista uma visão unívoca a este respeito, destacando-se o seu carácter inovador mas também controverso que encerra um conjunto de tensões e desafios sobre as visões de formação, e as (in)coerências entre a retórica e a implementação do currículo da formação.

En efecto, es posible observar incoherencias sobre el papel de la investigación incluso dentro de una misma institución o dentro de una misma área de especialización, puesto que la investigación puede concebirse desde un simple contenido más de la formación inicial o la consideración del profesor como investigador de su propia

práctica e incluso, desde la perspectiva de Freire, que defiende que «o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa» (1997, p. 32) al polo opuesto, una investigación desvinculada de la acción y del contexto de la práctica –una de las críticas atribuidas a la universitarización de la formación docente, señalada por Formosinho (2009a)–. Estas diferencias en cuanto a la concepción de la investigación incluso se perciben en algunos de los *relatórios final de estágio* de los estudiantes de MEIBS y MEPLE, que van desde disertaciones que parten del análisis de la teoría para su posterior aplicación práctica a proyectos de investigación-acción que se basan en problemas derivados del contexto educativo real en el que interviene el futuro profesor.

Conscientes de esta realidad, los *relatórios final de estágio* han sido objeto de una profunda reflexión por parte de algunos docentes de MEIBS y MEPLE –también del área del Español– que, como ya hemos comentado, se reúnen desde 2015 para debatir cuestiones importantes sobre la formación inicial de profesores ofrecida en estos dos másteres. Así, respecto a este asunto, se ha elaborado una guía común para una mayor uniformización de los principios orientadores para la elaboración del *relatório final de estágio* (aprobada por el Conselho Científico de la FLUP en julio de 2016), que ya se aplica desde el curso académico 2016/2017. Para ello, se opta por la investigación-acción como metodología, concibiendo la investigación como nexo de unión entre la teoría y la práctica en la formación inicial, si bien, como aclaran Flores, Vieira y Ferreira (2014, citados en Flores, 2015a, p. 204):

> não no sentido de uma conceção de professor como executor de teorias produzidas pela investigação académica, que desvaloriza as suas teorias pessoais e o papel da experiência na construção do profissionalismo docente, mas através de uma nova pedagogia da formação baseada em problemas e preocupações emergentes dos contextos reais, na reflexão sistemática dos professores sobre o seu pensamento e a sua ação, e na interação entre os professores e os formadores e supervisores no sentido da consciencialização e reconstrução da prática.

En palabras de Vieira (2009, p. 205), la investigación-acción debe ser entendida como estrategia de desarrollo profesional:

> como estratégia de (auto-)formação ao serviço de uma pedagogia que crie espaços pedagógicos para a reflexão dos alunos sobre a língua e o processo de

aprendê-la, a experimentação de estratégias (meta)cognitivas e sócio-afectivas, a regulação das aprendizagens e a negociação de sentidos e decisões.

Por tanto, la investigación, en palabras de Flores, surge «como eixo estruturante da formação inicial que pode ultrapassar a visão dicotómica e redutora da "prática" identificada com o que acontece na escola e a "teoria" com o que acontece na universidade» (2015a, p. 204). El triángulo propuesto por Esteve (véase 4.1.2. El modelo de formación práctico reflexivo) en el que se entrecruzan la práctica, el conocimiento teórico y la investigación, con la reflexión como elemento central es una buena representación de cómo entendemos la formación inicial de profesores en el área de Español. En este sentido, para la actuación docente y la investigación sobre la misma resultan de gran utilidad el modelo de la espiral investigación-acción planteado por Kemmis y McTaggart (1986), el modelo ALACT planteado por Korthagen (2002) o los modelos de práctica reflexiva propuestos por Domingo y Gómez (2014), explicados en el apartado 4.1.2. El modelo de formación práctico reflexivo.

En definitiva, durante la formación inicial se debería fomentar esa concepción de enseñanza como investigación que defiende Freire (1997, p. 32) y una actitud investigativa y la IPP, con la PES y el *relatório final de estágio*, es el marco ideal para inculcar, como recomienda Alarcão, el «espírito de investigação […] porque só isso é que possibilita que, realmente, haja inovação e transformação» (2009, p. 120), pese a las limitaciones intrínsecas a este contexto formativo para, por ejemplo, implementar un proyecto de investigación-acción, debido al reducido número de clases impartidas por los futuros profesores en los *estágios* pos-Bolonia (Flores, 2015a, p. 203; Vieira & Moreira, 2011, pp. 58-59). De manera que, de acuerdo con la reflexión anterior, la naturaleza del *relatório final de estágio* debería ser coherente con el papel otorgado a la investigación, a la teoría y a la práctica en el currículo de una determinada formación, así como con el modelo de profesor que se pretende formar. En el área de Español estamos convencidos de la necesidad de formar a docentes capaces de reflexionar, comprender e investigar su propia práctica para mejorarla y desarrollarse profesionalmente, si bien es cierto que todavía debemos seguir trabajando para llegar a esa cultura de investigación en la formación inicial a la que se refiere Martins (2015, p. 182).

4.4.3.1.3. La Prática de Ensino Supervisionada (PES)

A pesar de que la importancia del *estágio* o la práctica pedagógica en la formación inicial de profesores es una realidad indiscutible entre investigadores

nacionales e internacionales (Flores, 2015a; Formosinho, 2009b; Gonçalves, 2013; Marcelo, 2009; Paquay, 1994; Domingo & Gómez, 2014; Tardif, 2004; Tejada, 2005; Villa & Poblete, 2004; Zabalza, 2004, 2011), no existe un consenso acerca de la modalidad más adecuada para la implementación, la finalidad, la integración dentro del currículo de la formación inicial y la relación con el resto de componentes de formación, la concepción de educación y de formación profesional subyacente, la metodología, las competencias profesionales que se pretenden desarrollar, la evaluación, el papel de los diferentes agentes intervinientes, el vínculo entre la institución de enseñanza superior donde se imparte la formación y la institución donde se realizan las prácticas o la duración de las mismas (Flores, 2015a). Por lo tanto, son muchos los interrogantes que se le plantean a las instituciones de enseñanza superior y los formadores de profesores a la hora de planificar este período formativo y determinar cómo abordar la práctica pedagógica. La literatura consultada sobre el tema y la legislación existente nos permitirán analizar estas cuestiones en el caso concreto de la práctica pedagógica dentro de los currículos de la formación inicial que habilita profesionalmente para la docencia del español en el 3.º CEB y el ES en Portugal impartidos en la FLUP: MEIBS y MEPLE.

En Portugal, como hemos descrito en la revisión sobre la legislación en torno a la formación inicial de profesores realizada anteriormente (véase 4.2. Marco legislativo de la formación inicial de profesores de lengua extranjera en Portugal), ya en las primeras décadas del siglo XX se considera fundamental la realización de un *estágio*, casi siempre de dos años de duración, aunque a partir de la década de los 70 pasa a ser de un año. Con el *Ramo de Formação Educacional* y las *Licenciaturas em ensino* el *estágio* se mantiene, correspondiendo la supervisión a las instituciones de formación de enseñanza superior. En el Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, que define el ordenamiento jurídico de la formación inicial y continua, se reconoce que la práctica pedagógica es un componente fundamental de la formación inicial (art. 15.º), ya sea «através de actividades diferenciadas ao longo do curso» o puede «na sua fase final, assumir a natureza de um estágio» (art. 17.º); un modelo de *estágio pedagógico* en el que el *estagiário* asume un grupo como propio durante un año lectivo y es remunerado. Sin embargo, en el 2005 se aprueba el modelo actual de *estágio,* que pasa a denominarse *prática pedagógica supervisionada* (Decreto-Lei n.º 121/2005, de 26 de Julho), y se modifican las condiciones anteriores, de modo que a partir de ese momento el profesor en formación inicial imparte un número determinado de clases en grupos de estudiantes

de responsabilidad del *orientador de estágio*, sin tener un grupo propio –con las responsabilidades que ello conlleva– y sin ningún tipo de retribución (Portaria n.º 1097/2005, de 21 de Outubro). En el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, que aprueba el régimen jurídico en el que se encuadran MEIBS y MEPLE, se reafirma la importancia de la PES en la formación de los futuros docentes:

> Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade. (*Preâmbulo*, Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro)

En efecto, la práctica pedagógica suele ser vista por los expertos y por los futuros profesores como un momento clave de la trayectoria formativa para convertirse en profesor. Formosinho, por ejemplo, define la práctica pedagógica –que asume la forma de *estágio*, es decir, de docencia asistida y orientada (2009b, p. 104)– como «a componente curricular da formaçao profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da práctica docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável» (2009b, p. 98). Y las competencias, como hemos reiterado en numerosas ocasiones, se construyen en la acción, a partir de situaciones prácticas contextualizadas en las que se movilizan los recursos necesarios para enfrentarlas (Cano, 2008; Le Boterf, 2005; Perrenoud, 2004a; Tardif, 2004; Verdía, 2009), favoreciendo así «un efecto de recuperación crítica (retroalimentación) de los saberes adquiridos antes o fuera de la práctica profesional» (Tardif, 2004, p. 41). De manera que, como subrayan Villa & Poblete (2004), el objetivo general de este periodo formativo es «integrar al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en campos reales relacionados con la práctica del rol profesional a desempeñar», siendo el campo real, en el caso que nos ocupa, la escuela y el aula. A este respecto, sostienen Estrela et al. que, «a formação de professores deverá centrar-se na sala de aula, ponto de partida para a tomada de consciência de si "en situação"» (1991, p. 19).

En consecuencia, la PES se considera un espacio privilegiado en la formación de los docentes (Flores, 2015a, p. 202; Vez, 2001, p. 421). Por un lado, se concibe como espacio de «intersección, integración y encuentro de la teoría y la práctica» (Tejada,

2005, p. 13) y, por tanto, una buena oportunidad para superar la falta de vinculación entre estos dos componentes que pueda existir en los programas de formación del profesorado (Flores, 2015a; Tejada, 2005; Villa & Poblete, 2004; Zabalza, 2004); a pesar de que, contrariamente a la creencia general de asociar la teoría con la universidad y la práctica con el periodo de prácticas en la escuela, el aprendizaje en la universidad y el aprendizaje en la escuela habrían de contener aspectos teóricos y prácticos (Zabalza, 2011, p. 27), ya que en todos los casos deberían ser «los problemas prácticos los que guían a los alumnos en la elección de teorías relevantes» (Tejada, 2005, p. 17) o en la construcción de la misma, la denominada teoría con *t* minúscula (Korthagen, 2001). Como defiende Tardif (2004, p. 172):

> Si asumimos el postulado de que los docentes son actores competentes, sujetos activos, deberemos admitir que su práctica no es sólo un espacio de aplicación de saberes provenientes de la teoría, sino también un espacio de producción de saberes específicos que proceden de esa misma práctica.

Asimismo, la PES permite a los futuros profesores un primer contacto con el contexto escolar de una perspectiva diferente a la de alumno, a la cultura de la profesión (Villa & Poblete, 2004; Zabalza, 2009, p. 60); si bien es cierto que en el modelo de *estágio* actual este acercamiento es bastante tardío y variable en cuanto a su duración y no se realiza desde el inicio del programa de formación ni de forma distribuida, como recomiendan los estudios de la última década, conduciendo así a la existencia de divergencias notables entre la formación impartida por las distintas instituciones y también entre los profesores recién formados (Ponce de León, 2017).

La PES supone, pues, un espacio curricular óptimo en el proceso formativo del futuro docente, por las razones alegadas anteriormente, por su potencial para (re)construir aprendizajes, aprendizajes que «están vinculados a la experiencia directa, al contacto con la realidad» (Zabalza, 2011, p. 27), es decir, al aprendizaje experiencial y al aprendizaje situado (Zabalza, 2011, p. 30). No obstante, estos objetivos no se logran por el mero hecho de participar en un programa de prácticas pedagógicas ni de colocar a los futuros docentes con «buenos» profesores en un centro educativo, sino que todo depende de la calidad de la PES: por ejemplo, de la organización del currículo de la PES, la preparación y la disponibilidad horaria de los tutores o el grado de importancia otorgado a las prácticas en las instituciones educativas (Vaillant & Marcelo, 2015, p. 56). Pacheco y Flores aseguran que durante este período «aprender a ensinar implica um percurso de sobrevivência profissional» (1999, p. 54) –quizás más en el modelo de

estágio anterior que en el actual–; sin embargo, para que esa «sobrevivencia» se convierta en experiencias «fuertes y ricas tanto a nivel personal como profesional» (Zabalza, 2009, p. 54), es necesario, de acuerdo con Dewey, que esa experiencia sea de calidad (Marcelo, 2009, p. 121), porque no todas las experiencias contribuyen al desarrollo de las competencias específicas de un determinado perfil profesional, en este caso de las competencias docentes (Tejada, 2005, p. 14; Villa & Poblete, 2004).

De modo que para asegurar una PES de calidad se deberían tener cuenta ciertas condiciones (Tejada, 2005; Zabalza, 2004), propiciadas por la propia institución formadora para asegurar experiencias de calidad y dar respuestas coherentes a las preguntas que planteamos anteriormente para una planificación más eficaz de la PES. En este sentido, Zabalza (2004), profesor en la Universidad de Santiago de Compostela e investigador, entre otras áreas, del prácticum[104] en la formación inicial, supedita la calidad del prácticum a cuatro tipo de condiciones: las condiciones doctrinales (es decir, el sentido y la orientación formativa), las condiciones curriculares (la integración dentro del plan de estudios), las condiciones organizativas (la relación entre instituciones y el desarrollo del proceso) y las condiciones personales (los aspectos personales de los agentes intervinientes que inciden en el proceso). Esta clasificación abarca cuestiones más importantes a la hora de planificar la PES y sobre las que precisamente suelen recaer las mayores críticas asociadas a este período formativo, a las cuales también aluden otros autores como Flores (2015a), Martins (2015), Pacheco & Flores (1999), Tejada (2005), Vaillant & Marcelo (2015) o Zeichner (2010).

4.5. Descripción de la PES en el área de especialización de Español de MEIBS y MEPLE

Como acabamos de ver, son muchos los factores que merecen ser considerados en el desarrollo de los programas de prácticas docentes y de su interrelación dependerá la naturaleza y las particularidades de las mismas. A continuación analizamos las características de la PES en la que participan los alumnos de MEIBS y MEPLE, concretamente en la variante de Español[105], basándonos en las cuatro condiciones

[104] En la bibliografía en español se utiliza más el término prácticum, *practicum* o período de práctica(s) pedagógica(s) para referirse a la PES.

[105] En el análisis de la PES que se presenta en este apartado, salvo que se indique lo contrario, nos referimos únicamente a este componente de formación en el área de especialización de Español, por ser

identificadas por Zabalza (2004), citadas en el párrafo anterior: el lugar de la PES en el currículo de MEIBS y MEPLE, el modelo formativo que subyace a la PES, la organización de la misma y las condiciones relacionadas con las personas intervinientes en dicho proceso, a las cuales sumamos la descripción de la evaluación de la PES.

4.5.1. El lugar de la PES en el currículo de MEIBS y MEPLE

La PES constituye uno de los elementos de IPP que, tal como se indica en la Deliberação n.º 735/2008 para MEIBS y la Deliberação n.º 767/2008 para MEPLE, se cursa en el segundo año de MEIBS y MEPLE y, de acuerdo con el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, corresponde a un *estágio* de naturaleza profesional (n.º 4, art. 14.º). Dentro de IPP, se encuentra la PES, junto con el Seminário y el *Relatório final de estágio*, conformando así los tres vértices del triángulo de IPP, los cuales, como ya hemos subrayado, están bastante interrelacionados. Sin embargo, respecto al resto del currículo formativo de MEIBS y MEPLE, teniendo en cuenta que, como ya hemos adelantado, se trata de un modelo secuencial de formación, la PES sigue al primer año de estudios, organizado en distintas disciplinas (véase 4.4.3. Organización y estructura curricular de MEIBS y MEPLE en el año lectivo 2014/2015) que, si bien su objetivo es permitir que los profesores en prácticas (en adelante, PeP)[106] adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para ejercer la función docente, no son simultáneas a la PES y, por lo tanto, a veces puede perderse esa perspectiva. Ya hemos apuntado que esta es precisamente una de las críticas atribuidas al modelo de *estágio* pos-Bolonia, por lo que quizás sería conveniente, como parte del programa de las disciplinas del primer año de MEIBS y MEPLE, un acercamiento a la enseñanza del español en el contexto del 3.º CEB y ES, basado por ejemplo en la observación y en pequeñas colaboraciones en situaciones reales de enseñanza-aprendizaje, para ir avanzando hacia una mayor coherencia entre la PES y los demás componentes de la formación.

En el *Regulamento específico da Iniciação à Prática Profissiomal*, anexo del *Regulamento Geral* de MEIBS y MEPLE (FLUP, s. f.), se detalla el marco alrededor del que se organiza la PES en estos dos ciclos de estudios, el cual respeta lo estipulado

---

nuestra área de estudio, de modo que en ningún caso se pretende contrastar lo aquí descrito con las particularidades de la PES en otras áreas de especialización de MEIBS o MEPLE.

[106] Ahora que comenzamos a referirnos al contexto en el que implementamos nuestra investigación, nos referimos a los *estagiários* o profesores en prácticas como PeP.

por el Decreto-Lei n. 43/2007, de 22 de Fevereiro, y la organización y estructura curricular de los ciclos de estudio en análisis descrita en la Deliberação n.º 735/2008 (MEIBS) y la Deliberação n.º 767/2008 (MEPLE). En este documento se determina que la PES consiste en «leccionações (sessões lectivas) supervisionadas, em observações lectivas (às aulas do orientador e de colegas estagiários) e outras colaborações na docência e em seminários teórico-práticos, que decorrem nas Escolas de Ensino Básico e/ou Secundário cooperantes», desde septiembre a mayo.

Tras esta reflexión sobre el papel específico de la PES dentro del plan de estudios de MEIBS y MEPLE, conviene profundizar en el modelo formativo en el que se fundamenta la planificación de la misma.

4.5.2. La orientación formativa de la PES

Una de las condiciones para una PES de calidad es que se base en una orientación formativa clara y bien fundamentada, que sirva de punto de referencia para orientar el funcionamiento y las actividades de la PES con vistas al aprendizaje del profesor en prácticas (Zabalza, 2004, p. 22). En los apartados anteriores, ya hemos señalado que en el ámbito del área de especialización de Español de MEIBS y MEPLE tratamos de ofrecer una formación inicial de profesores acorde, en la medida de lo posible, con la investigación de las últimas décadas sobre este ámbito. A pesar de que, como ya hemos comentado, en algunas disciplinas sigue primando el enfoque aplicacionista (Tardif, 2004, p. 199), en la IPP, de la cual forma parte la PES, intentamos seguir un modelo de formación coherente con los principios de la práctica reflexiva y respetando también algunos de los principios básicos del enfoque por competencias, el enfoque experiencial y el enfoque realista. Además de la importancia de la práctica reflexiva para la formación de los futuros profesores (Alarcão, 1996; Calbó et al., 2009; Domingo & Gómez, 2014; Moreira & Ferreira, 2011; Perrenoud, 2001; Schön, 1992; Verdía, 2010a; Zabalza, 2011), partimos de la necesidad de concebir al PeP como persona, con sus experiencias y conocimientos previos y sus características, que participa de forma crítica en su propio aprendizaje y en la (re)construcción y (re)estructuración de saberes a partir de la reflexión sobre su actuación en situaciones prácticas contextualizadas, reales o lo más similares posibles a la realidad de la profesión docente y que requieren la movilización de todos sus

recursos, contribuyendo de esta manera al desarrollo de su competencia profesional (de acuerdo con la concepción de competencia defendida en este trabajo).

A modo de resumen, podríamos basarnos en las líneas metodológicas que propone Marta Higueras, responsable de la Unidad de Cursos y Actividades Formativas del Instituto Cervantes (2012, pp. 108-110), para reflejar los principios metodológicos que, en general, pretendemos seguir en la PES del área de Español:

- fomentar el aprendizaje a partir de la acción y del papel activo del PeP, en la línea de lo defendido por Piaget, atendiendo a sus necesidades y partiendo del punto en el que se encuentra;
- facilitar la interacción entre los PeP y de los PeP con el conocimiento, de acuerdo con la teoría del interaccionismo social de Vigotsky;
- fomentar la introspección y la reflexión sobre la acción, según los postulados de Schön;
- transferir el aprendizaje al contexto del PeP, contribuyendo a un aprendizaje significativo;
- promover la autonomía, entendida como autorregulación, de forma que el propio PeP pueda detectar sus puntos fuertes y sus áreas de mejora, procurando buscar respuesta y nuevos caminos y alternativas para la mejora de su actuación docente a través de la «Teoría» (Korthagen, 2001) y de la interacción con otros profesores;
- y garantizar en la formación la coherencia entre objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Se trata de unas líneas de actuación complejas, como compleja es la profesión docente, cuya base asienta en los procesos de aprendizaje orientados a la acción del PeP y la reflexión sobre esta acción contextualizada, a fin de mejorarla a partir de sus propias experiencias, la teoría y el conocimiento adquirido y permitir así el desarrollo (dis)continuo de la competencia docente desde un enfoque global e integrado.

Estas condiciones favorecen la implementación del modelo práctico reflexivo, al que ya hemos hecho referencia (véase 4.1.2. El modelo de formación práctico reflexivo), que, como definen Domingo y Gómez, supone «un modo formativo de conciliar la razón científica con la razón práctica, el conocimiento de procesos universales con los saberes de la experiencia, la ética, la implicación y la eficacia», un modo formativo que promueve un aprendizaje crítico-reflexivo y que posibilita la transformación de la

actuación docente (2014, p. 96). De esta manera, la práctica reflexiva va más allá de la mera reflexión y requiere una gran implicación por parte del PeP y de los formadores. Aunque se trata de un proceso que puede ser aprendido y perfeccionado (Alarcão, 1996, p. 81; Domingo & Gómez, 2014, p. 53), el PeP debe manifestar su interés por aprender y mejorar esa capacidad y aceptar la conveniencia de un cuestionamiento sistemático de las prácticas (Vieira, 2009, p. 205). Por su parte, de los orientadores se espera que acompañen adecuadamente a los PeP (Domingo & Gómez, 2014, pp. 98-99), que crean en su capacidad para alcanzar niveles elevados de crítica y un aprendizaje transformador (Domingo & Gómez, 2014, p. 98), que los ayuden a «saber cómo ser eficaces en un tipo de reflexión en la acción» (Schön, 1992, p. 48) y que les faciliten el uso de estrategias para que consigan «analizar de forma crítica y reflexiva los acontecimientos del aula» (Airasian & Gullickson, 1998, p. 22), adoptando una postura investigativa sobre su propia práctica (Airasian & Gullickson, 1998, p. 22; Alarcão, 2009, p. 120; Domingo & Gómez, 2014, p. 97).

No se trata, pues, de un proceso fácil, por lo que la práctica reflexiva también conlleva algunos riesgos, sobre todo, si el pensamiento reflexivo no es de calidad, por ejemplo, si la reflexión se limita a los problemas de la práctica más inmediata, descontextualizada y aislada de la teoría, derivando en la concepción de la reflexión como un principio tecnicista de la profesión docente y dificultando la transposición y la adaptación de los saberes prácticos a situaciones y experiencias nuevas (Gonçalves, 2015, p. 307; Marcelo, 2009, p. 121; Paquay, 1994, p. 19); o si se limita al diálogo de uno mismo, lo cual puede conducir a una reflexión autoconfirmadora no siempre acertada (Domingo & Gómez, 2014, p. 98), dado que la efectividad del pensamiento reflexivo, como apunta Schön (1992, p. 48), depende de la calidad del diálogo reflexivo entre tutores y PeP. Por lo tanto, como advierte Zeichner, uno de los precursores de la práctica reflexiva, el ser reflexivo no siempre es positivo, si no se cumplen una serie de condiciones (1993, p. 18).

A pesar de la complejidad del proceso y de los posibles riesgos, en la PES del área de especialización de Español de MEIBS y MEPLE intentamos seguir esta orientación formativa, convencidos de que, en palabras de Domingo y Gómez, «la PR [práctica reflexiva], en definitiva, lo que promueve y facilita es la interacción entre acción, pensamiento y ser, al propiciar un desarrollo constructivo y personal del estudiante en su proceso de formación» (2014, p. 96). De este modo, consideramos la reflexión contextualizada una estrategia fundamental para la (re)construcción del

conocimiento profesional del docente, un conocimiento que, como califican Moreira y Ferreira, «é analítico e acontece quando o professor analisa o ensino e a aprendizagem em restropetiva, reconstruindo sentimentos e ações» (2011, p. 64). Para ello, tal como recomendábamos anteriormente, a los PeP se les incita a la reflexión en varios momentos e incluso se les propone algunas tareas concretas y bastante pautadas que les facilite dicho proceso: antes de la acción, durante los encuentros de preobservación con los *orientadores cooperantes*, a fin de analizar las características del contexto educativo y la planificación de las clases; durante la acción, para realizar los ajustes oportunos en el plan de clase en función de las necesidades e imprevistos que surjan en el aula; después de la acción, en los encuentros de posobservación con los orientadores; en los momentos de autoevaluación de la propia práctica o de la evaluación de la práctica de los compañeros a partir de la observación de clases; o durante la realización del portafolio. En todos estos momentos los PeP cuentan con el acompañamiento de los orientadores y con el apoyo de referenciales de competencias, como el *PEFPI*, la *Parrilla EPG* o el *Referencial de avaliação* de la PES.

Sin embargo, pese al esfuerzo por superar los condicionantes y los riesgos mencionados anteriormente acerca del pensamiento reflexivo de calidad y el fomento continuado de la reflexión, nuestra experiencia nos demuestra que no siempre conseguimos que los PeP adquieran el hábito de la práctica reflexiva o, como lo expresa Esteve (2004, p. 84), que lleguen a plantearse continuamente el porqué de su actuación docente como parte de su práctica diaria. Además, según Zeichner, lo que más nos debería preocupar no es «se os professores são reflexivos, mas como estão refletindo e sobre o que estão refletindo» (2010, p. 12). En efecto, los PeP reflexionan, pero reflexionar, en palabras de este investigador, supone «ser capaz de ir más allá de la experiencia vivida, saber decodificarla, referenciarla, valorarla e integrarla en nuestros esquemas cognitivos» (2011, p. 29). Y justamente en el cómo es donde radica el problema en el contexto en análisis, tal como apunta un estudio de casos a pequeña escala realizado precisamente con algunos PeP de MEIBS y MEPLE un año antes de la implementación de esta investigación, en el que concluimos que la reflexión de los PeP normalmente se limitaba –adoptando la terminología de Lee (2005)– al nivel de evocación (descripción) y de racionalización (interpretación de la experiencia a partir de la reflexión), si bien casi nunca alcanzaba el nivel de reflexividad (interpretación de la experiencia desde varias perspectivas con la intención de mejorarla en el futuro); es decir, siguiendo la clasificación de Vieira y Moreira (2011, p. 41), se quedaban en las

dimensiones denominadas «rotina» y «técnica», sin que fuese habitual –sobre todo cuando la reflexión se realizaba oralmente– una reflexión «dialógica» ni «transformadora», centrada en cuestiones personales y en algunos casos en la resolución de problemas puntuales identificados, sin llegar casi nunca a establecerse una adecuada relación entre la práctica y la teoría (Pazos, 2014).

Las lecturas realizadas para el presente trabajo de investigación, impulsado notablemente por las necesidades detectadas en dicho estudio, nos han ofrecido pautas de cómo mejorar la actuación de los orientadores en ese aspecto, como por ejemplo la conveniencia de proporcionar a los PeP más herramientas que los ayuden a una reflexión más completa y más crítica, sin olvidar que cada tipo de reflexión se desarrolla de forma diferente en cada PeP (Schön, 1992). Asimismo, otro marco de referencia significativo es la interesante propuesta –posterior al estudio antes referido– de Ellison (2014, p. 415), quien propone una rúbrica con descriptores para cuatro tipos de reflexión (descriptiva/comportamental, descriptiva/analítica, dialógica/interpretativa, crítica/transformadora) en función del tipo de discurso, el nivel de razonamiento, el nivel de indagación, la orientación (la posición de sí mismo) y la concepción de la enseñanza, una aportación de gran utilidad para los orientadores y los PeP, sobre todo teniendo en cuenta que surge también en el contexto de la formación inicial de lenguas extranjeras de la FLUP. Conscientes del trabajo que queda por hacer en este ámbito, la reflexión derivada de esta investigación quizás aporte nuevas líneas de actuación en lo que respecta a la práctica reflexiva en los ciclos de estudio en cuestión.

4.5.3. Organización de la PES: la relación entre instituciones y el desarrollo del proceso

La PES se realiza, de acuerdo con lo estipulado en el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, en establecimientos de educación de EB y ES, denominados *escolas cooperantes*, con las cuales la institución de enseñanza superior que ofrece la formación inicial firma un protocolo de cooperación. En este documento deberían constar los nombres de los *orientadores cooperantes* disponibles para cada área, el número de PeP que aceptan, las funciones y responsabilidades de todos los intervinientes en el proceso y las condiciones para la realización de la PES y para la participación de los PeP en otras actividades, así como las contrapartidas que se les ofrece a la escuela y a los *orientadores cooperantes* por su disponibilidad para acoger y formar a los PeP (art.

18.º). En el *Preâmbulo* de este decreto-ley se refleja la importancia de las *escolas cooperantes* en el ámbito de la PES y la obligatoriedad de establecer tal protocolo:

> Neste contexto, assumem especial relevância as escolas onde esta área se desenvolve e os respectivos professores, passando a ser obrigatório que a qualificação profissional que habilita para a docência seja adquirida no quadro de uma parceria formal, estável, qualificada e qualificante, estabelecida entre instituições do ensino superior e estabelecimentos de educação básica e de ensino secundário, por iniciativa das primeiras. (*Preâmbulo*, Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro).

En el caso de MEIBS y MEPLE, en el *Regulamento Geral* de estos ciclos de estudios (FLUP, s. f.) se concreta que compete a la *Comissão Científica* establecer estos protocolos de colaboración, en los términos descritos en el párrafo anterior, con las *escolas cooperantes* y seleccionar a los *orientadores cooperantes*.

Por lo tanto, la relación que se establece entre ambas instituciones es determinante para el buen funcionamiento de dicha colaboración (Flores, 2000, p. 44; Martins, 2015, p. 184; Zabalza, 2011, p. 35; Zeichner, 2000, p. 14) que, como califica Zabalza, «se produce en un marco de condiciones de naturaleza poliédrica» (2011, p. 35), cuyas múltiples caras tienen que ver con aspectos legales, administrativos, laborales, profesionales, didácticos y personales, decisiones fundamentales que determinan la naturaleza de la PES. Además, como bien advierte este especialista en el prácticum, también es interesante considerar si se trata de una relación simétrica y ambas instituciones participan en la planificación de la PES o de una relación asimétrica, en la cual la institución de enseñanza superior dispone unilateralmente las condiciones en la que se lleva a cabo la PES. Este segundo caso es el más habitual en el ámbito de las prácticas docentes y precisamente es esta la manera de proceder en la FLUP. A sabiendas de que, de acuerdo con Zabalza, esa relación «desequilibrada» (2011, p. 35) no es la ideal, se debe trabajar en pro de una coordinación que favorezca el buen desarrollo de la PES, asegurando unos objetivos comunes, la implicación y el compromiso serio de ambas instituciones y unas condiciones personales, laborales y profesionales adecuadas que posibiliten a los docentes desempeñar su función de orientadores (2004, p. 22).

No obstante, desafortunadamente estas condiciones no siempre son las más favorables. Por un lado, como denuncia Martins (2015, p. 184), la selección de escuelas no siempre se hace atendiendo a las condiciones referidas anteriormente ni en función

de su actividad ni del trabajo desempeñado por los *orientadores cooperantes*, sino a otros criterios más prácticos como puede ser la distancia respecto a la institución formadora, la existencia de ciertas áreas de especialización dentro de la oferta formativa de la escuela y, sobre todo, la aceptación del centro o de algún profesor de acoger a PeP en el centro educativo. Esta observación no es, en modo alguno, una crítica a las instituciones formadoras (ni a las universidades ni a las escuelas), sino al poco reconocimiento del que goza el área científica de la Formación de Profesores y la labor del orientador y supervisión en las universidades y las escuelas (Vaillant & Marcelo, 2015, p. 56; Zeichner, 2000, p. 14), consecuencia relacionada con el también escaso reconocimiento otorgado, más allá de la teoría, en las políticas nacionales a esta área.

Quizás mientras este escenario no cambie, sobre todo el legislativo, en las escuelas no se ofrecerán condiciones más idóneas para que los docentes más experimentados reciban formación específica en supervisión y puedan ejercer como orientadores, disponiendo del tiempo suficiente para un desempeño competente de su función (la reducción de tiempo lectivo casi siempre es mínima), comprometerse con procesos de innovación y ser recompensados por ello con cargos de responsabilidad en la escuela y en la evaluación de desempeño. Esta sería, pues, una manera de contribuir a la valorización de una cultura profesional en la que asentar la formación de profesores, es decir, en la que los docentes con más experiencia participen activamente en la formación de los más jóvenes, como recomienda Nóvoa, quien defiende que «la formación de profesores debe pasar para dentro de la profesión» (2011, p. 53). Por parte de las universidades, tal como se dicta en el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, debe compensarse de algún modo la labor de las *escolas cooperantes* en el desarrollo de la PES (n.º 3-g, art. 18.º), además de participar activamente en el desarrollo de la calidad de la enseñanza en dichas escuelas (n.º 5, art. 18.º). En este sentido, la FLUP ofrece descuentos a los *orientadores cooperantes* en cursos de formación e incluso en alguna ocasión se ha programado un curso específico destinado a ellos, aunque, pese a ser gratuito, la iniciativa no tuvo mucha acogida. Como afirmábamos anteriormente, mientras el profesorado de las escuelas no tenga más facilidades para ejercer de orientadores y no se reconozca su labor ni la necesidad de formación específica para desempeñarla, probablemente no se producirán los cambios pertinentes para que esta relación interinstitucional sea realmente de colaboración, más allá de la establecida entre el orientador de la FLUP y el *orientador cooperante*.

En efecto, la colaboración entre los orientadores de la FLUP y los *orientadores cooperantes*, en el ámbito de la PES del área de Español, nuestro contexto de investigación, es, en general, satisfactoria. Por un lado, existe bastante coordinación entre ellos, gracias al conocimiento por ambas partes de las fases de desarrollo de la PES en MEIBS y MEPLE, de los objetivos, las competencias que se pretenden desarrollar en este período, los aspectos básicos acerca de la orientación formativa en la que se fundamenta (práctica reflexiva, estrategias para fomentar la reflexión, papel de la supervisión, etc.), la evaluación de la PES y la división clara de funciones y responsabilidades de los intervinientes en proceso (el orientador de la FLUP, el *orientador cooperante* y el PeP); informaciones que se recogen en un documento que contiene las normas de funcionamiento de la PES (Anexo 8: Normas de funcionamiento de la PES en el área de Español (Curso lectivo 2014/2015)) y se ponen a disposición de los orientadores y los PeP, tal como el *Referencial de avaliação* (Anexo 9: *Referencial de avaliação*), desde el inicio de las prácticas. Por otro lado, esa coordinación se refuerza con el contacto continuo entre el orientador de la FLUP y el *orientador cooperante* y los varios encuentros que se producen a lo largo del año lectivo.

En definitiva, la previa planificación y organización del programa de la PES contribuye a una colaboración casi siempre eficaz entre los orientadores de la FLUP y los *orientadores cooperantes*, la cual revierte en la creación de un clima adecuado para la formación del PeP durante la PES. No obstante, una mayor colaboración a nivel institucional permitiría un mayor aprovechamiento de las posibilidades que potencialmente ofrece este tipo de protocolos.

4.5.4. El papel de los orientadores y del PeP en la PES

En el análisis realizado en los apartados anteriores sobre los aspectos importantes para el desarrollo de la PES, ya se ha aludido en reiteradas ocasiones al papel clave que juega cada uno de los actores implicados: el orientador de la FLUP, el *orientador cooperante* y el PeP. A continuación, se explicitan las responsabilidades de cada uno de ellos a partir de lo estipulado en el *Regulamento específico da Iniciação à Prática Profissional* de MEIBS y MEPLE, incluido en el *Regulamento Geral* (Anexo 10: *Regulamento Geral* de MEPLE) y de la manera como confluyen estas funciones en la práctica de la PES en nuestro contexto de estudio.

4.5.4.1. El papel de los orientadores: el orientador de la FLUP y el orientador cooperante

A pesar de que se trata de dos actores distintos en el proceso de la PES, analizamos su labor de forma conjunta, dado que, salvo ciertas responsabilidades, comparten un mismo objetivo: contribuir al desarrollo de las competencias docentes del PeP y facilitarles el contacto con el contexto escolar y la función docente.

En el *Regulamento específico da Iniciação à Prática Profissional* de MEIBS y MEPLE se establece, por un lado, que son tareas del orientador de la FLUP: coordinar la elaboración y la implementación del plan de formación del PeP; desarrollar ciclos de formación constantes participando en encuentros de preobservación, observación y posobservación; supervisar tres clases impartidas por el PeP; desarrollar los saberes y las competencias del PeP; promover la dimensión analítica, reflexiva e interpersonal de la formación inicial; y evaluar al PeP. Por otro lado, en cuanto a las tareas de los *orientadores cooperantes* se señalan: cooperar en el plan de formación de cada PeP; orientar al PeP en la planificación de actividades escolares y realizar semanalmente un «seminario teórico-práctico de acompanhamento pedagógico e didáctico» de unos 90 minutos; organizar las clases supervisadas; observar el desempeño del PeP en todas las clases impartidas y analizarlo desde una perspectiva reflexiva, formativa y continua; fomentar la cultura y la actuación pedagógico-didáctica del PeP en la escuela; y participar en acciones de formación para *orientadores cooperantes* y en las reuniones para la coordinación de la PES organizadas por la FLUP.

Así, pues, como se puede observar, las tareas de ambos orientadores son similares y se basan en la coordinación, organización y supervisión de situaciones de aprendizaje, actividades y experiencias favorecedoras de la práctica reflexiva y del desarrollo de competencias. Aunque al orientador de la institución de enseñanza superior se le atribuyen tareas más relacionadas con la coordinación del plan de formación, el desarrollo de saberes y competencias y la evaluación de la PES y al *orientador cooperante* tareas ligadas a la organización y orientación de las actividades en la escuela, lo cierto es que la responsabilidad de todas las tareas es casi siempre compartida. Sin embargo, donde sí se aprecian más diferencias es en su representación respecto a las instituciones: el orientador «universitario» hace de intermediario entre el «escenario profesional» y la institución educativa (Tejada, 2005, p. 18), por lo que el PeP suele pedirle ayuda para cuestiones vinculadas al *Relatório final de estágio*, con la evaluación de la PES o de otras disciplinas cursadas en la FLUP; mientras que el *orientador cooperante* se considera el intermediario entre el PeP y el contexto escolar

en el que realiza las prácticas, de modo que el PeP suele acudir a este para resolver dudas sobre las actividades que debe implementar en la escuela.

Los orientadores, en el desarrollo de estas funciones, deben ser coherentes con los principios de la práctica reflexiva que fundamentan la PES y fomentar en el PeP una serie de actitudes como la implicación personal o la participación crítica e inculcarles el deseo de (re)construir continuamente conocimientos y mejorar su desempeño a partir de las nuevas experiencias a las que se enfrenta, así como concienciarlos de que «hacerse» profesor es un proceso continuo y dinámico (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 91; Domingo & Gómez, 2014, p. 96; Fazenda, 2007, p. 46; Lalanda & Abrantes, 1996, p. 58). No obstante, ya hemos comentado que la acción reflexiva no es nada fácil, por lo que es tarea de los orientadores, coordinados entre sí, promover y facilitar el uso de técnicas y estrategias que ayuden al PeP, en función de sus necesidades, a desarrollar las habilidades adecuadas para ello como las preguntas pedagógicas (que conducen a la descripción, interpretación, confrontación y reconstrucción), los diarios, el análisis de casos, la observación de clases, la investigación-acción (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, pp. 102-118) y otros instrumentos que fomentan la reflexión –tales como los referenciales de competencias– (Danielson, 2011, p. 7; Good & Mulryan, 1997, p. 291; Marcelo & Vaillant, 2009, p. 158; Verdía, 2016, p. 50). Y todo ello, se debe poner en práctica teniendo en cuenta el papel de las emociones en los PeP (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 65; Domingo & Gómez, 2014, p. 51; Estrela, 2010, p. 22; Korthagen, 2010, p. 92; Zabalza, 2011, p. 36), las experiencias anteriores, las motivaciones y las preocupaciones del PeP, es decir, la persona (Esteve & Alsina, 2010, p. 10; Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010, p. 28; Zabalza & Zabalza, 2012, p. 143). En definitiva, a modo de resumen, parafraseamos las cinco funciones que propone Vieira (1993, pp. 32-33) para el supervisor reflexivo, desde una perspectiva colaborativa: informar, en el sentido de conocer y saber compartir con los demás; cuestionar y problematizar las experiencias para conseguir una postura reflexiva por parte del PeP; sugerir nuevas ideas o alternativas junto con el PeP; motivar y trabajar en las relaciones interpersonales; y evaluar a partir de un procedimiento conocido por todos los actores intervinientes en el proceso.

Para lograr estos objetivos, es indiscutible que la calidad de la colaboración, la coordinación, la interacción, la mediación y el intercambio entre los orientadores son primordiales (Tejada, 2005, p. 17). Si bien es cierto que además se requiere tiempo y,

pese a que la duración de la PES[107] en MEIBS y MEPLE es de un curso lectivo, tal como se especifica en el *Regulamento específico da Iniciação à Prática Profissional* de MEIBS y MEPLE (Anexo 10: *Regulamento Geral* de MEPLE), los PeP solo imparten diez bloques lectivos, a los cuales asiste siempre el *orientador cooperante*, mientras que el orientador de la FLUP solo lo hace en tres ocasiones a lo largo del año; un espacio temporal que resulta claramente insuficiente (Flores, 2015a, p. 203). Por lo tanto, en realidad, las tareas de orientación se centran sobre todo en torno a esos diez bloques lectivos, concretamente alrededor de la planificación de la unidad didáctica, la observación y supervisión de la ejecución de la misma, el análisis de los datos recogidos en la observación, el diálogo reflexivo de posobservación y la revisión del plan de formación del PeP a partir de la fase de desarrollo concreta en la que se encuentra; actividades en torno a las cuales también gira la participación del PeP en la PES, a las cuales se suma el período previo de observación de las clases del *orientador cooperante*. Así, la supervisión de clases a partir de la observación es, de acuerdo con lo dispuesto en el *Regulamento específico da Iniciação à Prática Profissional* de MEIBS y MEPLE, otra de las funciones comunes y, una de las principales, para los orientadores. Se trata de una tarea compleja, sobre todo si se respetan las orientaciones formativas basadas en el enfoque por competencias, el enfoque reflexivo, el enfoque experiencial y el enfoque realista en las que se fundamenta la PES en el área de especialización de Español, y su desarrollo dependerá de la concepción que tengamos del propio proceso de supervisión; el cual pasamos a exponer brevemente para comprender mejor la actuación de los orientadores.

4.5.4.1.1. La supervisión en la PES: características y naturaleza del proceso

La PES como su propio nombre indica, Prática de Ensino Supervisionada, implica la supervisión de la práctica. Esta puede darse como «processo auto-supervisivo e hétero-supervisivo» (Alarcão, 2009, p. 121)» o, utilizando la terminología de Vieira y Moreira, en situaciones de «auto-supervisão» y situaciones de «supervisão acompanhada» (2011, p. 11). En el segundo caso, en la PES de MEIBS y MEPLE, participan dos profesores con más experiencia[108] que el PeP en el área de

[107] La legislación y las autoridades educativas en Portugal no determinan la duración mínima para la PES, por lo que son las instituciones de enseñanza superior las que deciden el número de horas de prácticas, dando lugar a diferencias significativas entre las instituciones (Ponce de León, 2017).

[108] Entre los años 2009 y 2013 resulta muy difícil encontrar escuelas para realizar las prácticas en Oporto y los distritos limítrofes y también *orientadores cooperantes* en el área de especialización de Español. Por

especialización de Español: el orientador de la FLUP, también denominado «supervisor», y el profesor del centro educativo en el que se realizan las prácticas, denominado *orientador cooperante*. Se trata, pues, de una supervisión jerárquica, si bien intentamos que ambos orientadores actúen como mediadores y guías que animen y ayuden a los PeP y no como prescriptores o jueces, es decir, optamos, en palabras de Isabel Alarcão, por una supervisión «humanizada» (2009, p. 126).

En este punto resulta interesante sacar a colación los estilos supervisivos mencionados por Glickman en 1985 (citado en Vieira & Moreira, 2011, p. 16), en función del grado creciente de control del supervisor sobre las decisiones y la actuación del profesor: no directivo, colaborativo y directivo. Si observamos las funciones características de cada uno de los estilos en la figura que se presenta a continuación e intentamos explicar el proceso de supervisión implementado por los orientadores de la PES de Español en los ciclos de estudio que estamos analizando, podemos afirmar que, en general, encontramos rasgos de los tres estilos en diferentes momentos de la PES; y, aunque predominan el no directivo y el colaborativo, es cierto que existen situaciones en las que los orientadores necesitan orientar, dirigir y seguir criterios ya establecidos, por tratarse de un programa de formación oficial en el que la PES también debe ser evaluada cuantitativamente, con fines certificativos.

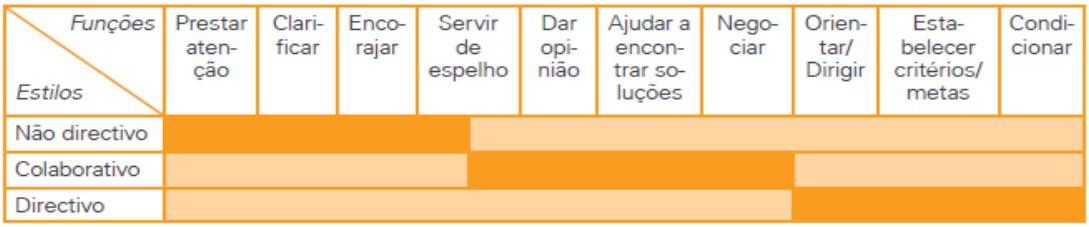


Figura 21. Estilos supervisivos según Glickman (Vieira & Moreira, 2011, p. 16).

Desde otra perspectiva a la de Glickman, Vieira y Moreira (2011, p. 16) aluden a la caracterización propuesta por Waite, quien destaca el papel del profesor durante el proceso de supervisión respecto a dos dimensiones: la agenda más o menos rígida del supervisor y la decisión más o menos explícita del propio profesor; y a partir de estas

un lado, es en ese periodo cuando se registran más alumnos inscritos en la variante de Español de MEIBS y MEPLE, por lo que se necesitan más docentes de español que acepten ser *orientadores cooperantes*; por otro, en ese momento, el profesorado de español es bastante joven, sin muchos años de experiencia y sin plaza fija, por lo que en ocasiones hasta el inicio de la PES es imposible saber en qué centro van a impartir clase, complicando considerablemente la organización de la PES. Por estos motivos, durante algunos años, los *orientadores cooperantes* no tienen los cinco años de experiencia, lo mínimo recomendado por la A3ES en su informe de evaluación de MEIBS y MEPLE emitido en 2015. No obstante, los orientadores de la FLUP y los *orientadores cooperantes* siempre se han empeñado en cumplir sus funciones, intentando superar las dificultades y limitaciones derivadas de esta situación.

identifica tres papeles: el papel adversativo (agenda rígida y decisión explícita del profesor), el papel pasivo (agenda rígida, pero decisión no explícita del profesor) y el papel colaborativo del docente (agenda flexible y decisión explícita del profesor). Así, de la relación que se crea durante el proceso de supervisión depende cómo se concibe la supervisión y, a su vez, la concepción que se tenga de la supervisión determina el estilo supervisivo y la relación que se establece entre los participantes de este proceso.

En el contexto de estudio, partimos de la descripción de supervisor sugerida por Alarcão (2009, p. 120):

> O supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário.

Esta caracterización del papel del supervisor nos lleva a una concepción de la supervisión como supervisión pedagógica, que ayude al PeP a mejorar su actuación docente, a transformarla, para, en última instancia, mejorar la docencia y el aprendizaje del alumnado (2009, p. 120). Compartimos, por ende, la visión de una práctica de la supervisión de naturaleza transformadora (Vieira, 2009), de una supervisión que implica indagación crítica, intervención crítica, democracia, diálogo, participación y emancipación (Vieira & Moreira, 2011, p. 27). En este sentido, resultan especialmente interesantes algunos de los principios reguladores de la supervisión de naturaleza transformadora y orientación emancipadora que detalla Vieira (2009, p. 203):

- Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão;
- Indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional;
- Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção, onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar;
- Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjectividade, a negociação e a regulação;

- Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;
- Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da acção pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação.

Estos principios nos ofrecen un marco ideal para la supervisión, sin embargo, su implementación se ve limitada, como reconoce la propia Flávia Vieira y también María Alfredo Moreira, por la inexperiencia profesional, las dificultades que conlleva la investigación-acción, la falta de hábitos de reflexión y de exposición a los demás, la relación asimétrica entre los participantes, las distintas concepciones sobre la supervisión y la pedagogía, la permanencia de una tradición reproductora de prácticas o la problemática de la (inter)comprensión de los contextos de formación y de enseñanza (Vieira, 2009, p. 209; Vieira & Moreira, 2011, p. 15). Además, a estas limitaciones hay que sumar las dificultades derivadas de las características propias de la PES, como por ejemplo el reducido número de clases que imparten los PeP para conseguir llevar a cabo planes de intervención que conduzcan a una transformación de la práctica. De hecho, la práctica de la supervisión en la PES de Español por parte de los orientadores oscila entre estos ideales y las restricciones que impone el contexto y la realidad de la práctica, pues, aunque se consideran algunos de los principios citados anteriormente (como la necesidad de indagar teorías, prácticas y contextos; el diseño, ejecución y evaluación de planes de intervención que procuran resolver problemas y mejorar la actuación; la planificación de las tareas de supervisión; la evaluación participada de los procesos y del resultado del desarrollo profesional y de la actuación docente; la promoción del diálogo profesional; la creación de condiciones para facilitar la reflexión por parte del PeP; o la valoración de la dimensión interpersonal), hay que admitir que no siempre conseguimos esa finalidad transformadora de la supervisión pedagógica ni la postura crítica deseada. No obstante, intentamos acercarnos a ese objetivo, recurriendo al uso de estrategias de supervisión con potencial transformador, como la autoevaluación, el diálogo reflexivo, la observación de clases, el portafolio o la investigación-acción (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, pp. 102-118; Vieira y Moreira, 2011, p. 27), y promoviendo actitudes positivas entre los orientadores y los PeP que favorezcan el desarrollo del proceso de supervisión (Lalanda & Abrantes, 1996, p. 58).

Por la descripción que acabamos de realizar, podemos concluir que, a pesar de que el actor protagonista de la PES es el PeP, los orientadores y formadores juegan un papel clave en este periodo formativo y se enfrentan a numerosos desafíos. Orientar y supervisar una PES basada en principios relacionados con el enfoque por competencias, el enfoque reflexivo, el enfoque experiencial y el enfoque realista, adaptándose a las especificidades de cada alumno y contexto, en unas condiciones laborales, profesionales y personales que no siempre son las más favorables y en un período tan reducido de tiempo no es tarea fácil. Por lo tanto, se requiere un gran esfuerzo por parte de los orientadores y, sobre todo, una formación específica (Alarcão, 2002; Formosinho & Niza, 2009, p. 139; Martins, 2015, p. 185; Vieira & Moreira, 2011, p. 14; Zabalza, 2004, p. 19), una condición, a veces limitada por otras, que no siempre se cumple. Como sostiene Alarcão, «o supervisor é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado» (2002, p. 234). En efecto, la falta de preparación de los supervisores, entre otros factores, puede justificar la falta de calidad de la supervisión y de una retroalimentación formativa y relevante para el desarrollo del PeP, críticas habituales apuntadas por investigadores del área de formación de profesores en el contexto portugués pos-Bolonia, como Esteves (2009, p. 47) o Flores (2015a, p. 203).

No obstante, resulta interesante añadir que, desde 1997 se reconoce en Portugal, en el marco legal de la formación especializada, el área de formación especializada de supervisión pedagógica y formación de profesores, con el objetivo de «qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e profesores» (n.º1-f, art. 3.º, Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril) y dos años más tarde, en el Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de Março, se detalla el perfil de competencias del supervisor pedagógico, el cual se organiza en torno a las siguientes competencias: competencias de análisis crítico; competencias de intervención; competencias de formación, de supervisión y de evaluación; y competencias de consultoría sobre la organización de la práctica pedagógica. Aunque se trata de una clasificación de competencias poco exhaustiva, es de valorar esta iniciativa, sobre todo si se tiene en cuenta que hasta el año 2001 no se describen los perfiles del profesorado de la enseñanza preuniversitaria. Además, conviene admitir la dificultad que conlleva concretar el perfil del supervisor pedagógico, pues, a pesar de su carácter específico, la existencia de distintos contextos y de varios paradigmas de la supervisión complica notablemente dicha tarea. Entre otras propuestas sobre las competencias del supervisor reflexivo desde una perspectiva colaborativa, destacamos la de Alarcão (2002) y la de

Vieira (1993), las cuales enfatizan la importancia de las competencias relacionales y comunicativas, las interpretativas, las de análisis y las de evaluación.

4.5.4.2. El papel del profesor en prácticas en la PES

Tras el análisis realizado, poco queda por desvelar del papel del PeP en la PES. Como ya hemos explicado partimos de una orientación formativa que requiere la participación activa del PeP, protagonista indiscutible de la PES (Tejada, 2005, p. 16), para quien este período formativo supone una etapa repleta de oportunidades para la (re)construcción de conocimientos a partir de nuevas experiencias de aprendizaje y la (re)construcción de su identidad profesional (siempre y cuando se den las condiciones adecuadas), pero también una etapa difícil marcada por las contradicciones entre las creencias y las prácticas y los desafíos inherentes al paso de alumno a profesor (Flores, 2015a, p. 209; 2015b, p. 144; Marcelo, 2009, p. 6).

En el *Regulamento específico da Iniciação à Prática Profissiomal* de MEIBS y MEPLE (FLUP, s. f., *Anexo* II) se precisan las tareas del PeP dentro del programa de la IPP, entre las cuales, destacan: crear su propio plan de formación y seguirlo durante el período de formación; impartir las clases indicadas por el *orientador cooperante* en grupos y niveles diferentes; observar las clases del orientador y de los compañeros que realizan prácticas en el mismo *núcleo de estágio*; participar en actividades de naturaleza científica, cultural y pedagógica organizadas en el *núcleo de estágio*, en la escuela o en la facultad; asistir, como observador, a otras actividades en las que participe el *orientador cooperante*; participar en las reuniones con el orientador; elaborar el portafolio; y elaborar el *relatório final de estágio.* Estas tareas se concretan todavía más en un documento específico para la PES en el área de Español (Anexo 8: Normas de funcionamiento de la PES en el área de Español (Curso lectivo 2014/2015)), en el que se ofrecen más detalles al respecto:

a) La observación de clases por parte del PeP

El PeP debe observar, como mínimo, 10 clases del *orientador cooperante* y además se le recomienda que observe las clases de los compañeros que realizan las prácticas en el mismo *núcleo*.

En la PES de Español de MEIBS y MEPLE, la observación de clases se concibe como una estrategia y como una herramienta de aprendizaje para la formación del profesorado y para su desarrollo profesional, en la línea de lo postulado por Estaire

(2004), Estrela (1986), Verdía (2010b) o Wajnryb (2003), que permite relacionar más fácilmente teoría y práctica, revisar creencias y esquemas mentales, resolver problemas, recoger datos para estudiarlos posteriormente, construir conocimiento y aumentar la conciencia sobre la acción docente. Ribeiro plasma la relevancia de la observación de clases en la siguiente cita: «Se soubermos observar saberemos compreender; se soubermos compreender saberemos intervir e se soubermos intervir, saberemos melhorar» (Ribeiro, 2001, p. 229, citado en Ribeiro, 2010, p. 63). Teniendo en cuenta este marco teórico, la observación de clases se promueve a lo largo de toda la PES, empezando por un período más centrado en la heteroobservación que progresivamente se va intercalando con la autoobservación. En efecto, en este proceso participan distintos observadores y observados, con objetivos también diferentes: los PeP comienzan la PES observando las clases de un profesor experimentado para formarse y conocer mejor el contexto educativo; los PeP observan a sus compañeros para conocer mejor el contexto educativo, a los alumnos y sus necesidades; los PeP se observan a sí mismos para tomar conciencia de lo que hacen y por qué lo hacen, identificar problemas e indagar posibles alternativas; y los *orientadores cooperantes* y los supervisores observan a los PeP para formarlos y evaluarlos (Verdía, 2010b). De modo que el objetivo general es, como afirma Esteve (2004, p. 94), que los PeP comprendan e interpreten la realidad educativa, propia de un contexto holístico determinado y fomentar la (re)construcción conjunta de conocimientos y la mejora de la práctica docente a partir de las interacciones generadas en torno a los datos recogidos durante la observación. En este proceso son importantes los varios puntos de vista obtenidos de la autoevaluación y la heteroevaluación, especialmente el del propio PeP, dado que su perspectiva y su análisis resultan esenciales para comprender lo directamente inobservable y las razones y los significados de los comportamientos observados (Ribeiro, 2010, p. 67), estableciendo una «parceria e cumplicidade científica, pedagógica e didáctica entre observados e observadores», permitiendo así –a partir de la subjetividad compartida y negociada– una mayor objetividad, la mejora de la acción y la producción de conocimiento (2010, pp. 68-69).

Este proceso de observar no es intuitivo y no consiste simplemente en asistir a una clase, sino que debe ser debidamente planificado y su implementación requiere una serie de técnicas y estrategias; en efecto, la observación de clases es uno de los contenidos abordados en el Seminário de IPP. Vieira y Moreira (2011, p. 29) proponen tres fases: la preobservación, durante la cual se determina el qué, el quién/es, el cómo, el

cuándo y el para qué de la observación; la observación, en la que se recogen los datos de acuerdo con los principios pautados anteriormente; y la posobservación, en la cual se analizan los datos y las experiencias vividas a fin de discutirlas e interpretarlas posteriormente (Wajnryb, 2003, p. 1), en una sesión en la que participan el *orientador cooperante* y el orientador de la FLUP –en aquellas clases a las que asiste– y los compañeros –si han observado la clase–. Por tanto, la observación de clases implica, como señala Martínez Gila (2007), no solo saber observar y saber observarse, sino también saber escuchar, saber ser observado y saber hablar de lo observado.

Se trata, pues, de un proceso complejo y exigente (Esteve, 2004; Verdía, 2010b), tanto para los orientadores como para los PeP. Por un lado, exige una orientación de calidad por parte de los orientadores de la PES, que deberían saber cómo pautar este proceso de forma adecuada, dotando a los PeP, como recomiendan Estaire (2004), Estrela (1986), Richards y Lockhart (1994) o Wajnryb (2003), de los medios e instrumentos (o de las pautas para la construcción de los mismos) que les puedan resultar útiles (como *Parrilla*s de observación, preguntas concretas, etc.) para crear un ambiente colaborativo y afectivo para promover la dimensión formativa de la observación. Por su parte, los PeP deberían comprender ese valor formativo de la observación y de la autoobservación, entenderla como una estrategia clave para su formación –y no únicamente como instrumento de evaluación– y como un instrumento privilegiado para lograr establecer una estrecha relación entre práctica, teoría e investigación (Esteve, 2004, p. 111; Kemmis & McTaggart, 1986, p. 278), participando activamente y adoptando un espíritu de interrogación continua. Por consiguiente, este proceso de construcción de conocimiento práctico pedagógico que pretende generar la observación de clases debería fundamentarse, tal como explica Ribeiro, en «actos de emigração pedagógica (do formador para o formando) que se encontrem com os actos de imigração pedagógica (do formando para si mesmo) na plataforma da migração pedagógica (conhecimento partilhadamente construído)» (2010, p. 73).

b) La organización, ejecución y evaluación de situaciones de aprendizaje

El PeP debe planificar, impartir y evaluar situaciones de aprendizaje destinadas al alumnado de los grupos del *orientador cooperante*, al menos en dos niveles diferentes. El PeP tiene la obligación de impartir 10 bloques lectivos, organizados en torno a tres o cuatro unidades didácticas. Para ello, con la ayuda del *orientador cooperante*, planifica una unidad didáctica, teniendo en cuenta los datos obtenidos a partir de la observación de clases sobre el grupo meta, las necesidades y preferencias de

los alumnos y el contexto concreto, y recurriendo a los documentos normativos y orientadores pertinentes (programa de la asignatura, *MCER*, *PCIC*, etc.) a fin de especificar los objetivos, los contenidos, las actividades, la evaluación y la fundamentación teórica de dicha planificación. Tras la valoración del orientador y la reflexión conjunta, se realizan los cambios oportunos y se imparte la clase.

c) La reflexión del PeP sobre su actuación docente

La reflexión de los PeP, siguiendo los postulados del modelo de formación práctico reflexivo, tal como ya hemos descrito, se fomenta antes, durante y después de la acción. En este punto, siguiendo la secuencia propuesta en el apartado anterior, nos centramos en la reflexión del PeP tras la clase impartida.

Antes del encuentro de posobservación entre el PeP, los orientadores y los compañeros, siempre que es posible, se suele dejar un espacio temporal que permita el análisis minucioso de los datos recogidos en la observación y su interpretación. En el caso del PeP, puede registrar las notas oportunas, usar los documentos de referencia recomendados para facilitar su proceso de reflexión (*PEFPI*, *Parrilla EPG*, *Referencial de avaliação*) y proceder en ese momento o más tarde a la elaboración de la entrada correspondiente en su portafolio (Anexo 11: Indicaciones generales para la elaboración del Portefólio de estágio pedagógico en el área de Español). Durante la sesión de posobservación, los orientadores intentan entablar un diálogo reflexivo más o menos pautado (Vieira & Moreira, 2011, p. 27), instan a participar al PeP y a los otros PeP que han observado la clase en cuestión y promueven una postura crítica y reflexiva –tal como se estipula en el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (n.º 4-d, art. 14.º)– sobre todo en el PeP, guiándolo hacia una reflexión que no se limite a la descripción, sino que permita la interpretación y la problematización de las experiencias vividas en el aula, en la línea de lo sugerido por Vieira y Moreira (2011, p. 27). Este análisis también servirá al PeP para extraer datos, (re)construir conocimientos, sacar conclusiones y tomar decisiones acerca de los próximos pasos que debe seguir para el desarrollo progresivo de sus competencias profesionales (Alsina & Esteve, 2009) y la (re)construcción de su identidad docente (Korthagen, 2004; Matus, 2012; Prieto, 2004; Vaillant, 2007).

d) La autoevaluación de la competencia profesional docente

La autoevaluación está presente a lo largo de la PES, como explicaremos en el siguiente apartado (véase 4.5.5.1.2. El papel del PeP: la autosupervisión y la autoevaluación en la PES), y tiene como fin principal que el PeP conozca el punto en el que se encuentra,

identifique sus puntos fuertes y sus áreas de mejora y se marque objetivos para su desarrollo como profesor.

e) La participación en otras actividades del centro educativo

Con este modelo de PES pos-Bolonia, el PeP no pasa tanto tiempo en el centro educativo en el que realiza las prácticas y su labor se centra casi exclusivamente en las actividades dentro de la clase (la cual, cabe recordar, es de responsabilidad del *orientador cooperante*), sin abarcar, al menos obligatoriamente, la participación en otras actividades extraescolares (que es completamente voluntaria) o la asistencia como observador a tutorías, reuniones de profesores, reuniones de evaluación y reuniones con los tutores de los alumnos, entre otras actividades que posibilitarían un conocimiento mucho más abarcador de la profesión docente. En este punto, cobra sentido la crítica de Martins cuando califica la PES de «muito reduzida», dado que en general esta se limita al contexto de aula (2015, p. 185).

De acuerdo con la descripción de las responsabilidades atribuidas al PeP y del modo de actuar de los orientadores, en la PES del área de especialización de Español partimos de la consideración del PeP como una persona con identidad propia en torno a la cual gira el proceso formativo y procuramos ofrecerle oportunidades para que desarrolle la autonomía y la construcción autorregulada de su desarrollo como docente (Alsina & Esteve, 2009; Higueras, 2012, p. 110; Verdía, 2010a, p. 69), así como su identidad profesional –compuesta de varias subidentidades, las cuales se van formando en convivencia con los demás a lo largo de la vida personal y profesional, pudiendo incluso llegar a entrar en conflicto entre ellas– (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004, p. 122; Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010, p. 35). Para que este proceso tenga éxito, además de las condiciones ya comentadas anteriormente, es preciso que el PeP participe activamente, se muestre colaborativo con los orientadores y los compañeros y esté dispuesto a cuestionar sus creencias, valores y opiniones personales sobre la enseñanza y lo que significa ser profesor (Flores, 2015b, p. 145) con los que llega a la formación inicial.

El análisis realizado en este apartado manifiesta el exigente y relevante papel del PeP durante la PES, como exigentes y relevantes son también los objetivos asociados a la propia PES, al proceso de transición de alumno a profesor y a la propia profesión docente. En efecto, la importancia de la PES en el proceso de «hacerse» profesor, de aprender a enseñar, queda patente en numerosas investigaciones desarrolladas recientemente en diferentes instituciones de enseñanza superior en Portugal, en el

ámbito de la formación inicial de profesores pos-Bolonia, como por ejemplo las implementadas por Flores (2015b), Sanches, Martins y Gonçalves (2014) o Tomaz & Martins (2014). No aludiremos a los resultados de todas ellas, pero nos parece interesante hacer referencia a un estudio llevado a cabo, en el mismo contexto de formación que nuestra investigación, a 33 alumnos –23 de ellos con experiencia docente anterior a la PES– que cursaron MEIBS y MEPLE entre 2013 y 2016 en las distintas áreas de especialización para las que habilitan estos ciclos de estudio, con el objetivo de conocer, a través de un cuestionario, qué aspectos, en el ámbito del *estágio pedagógico*, habían contribuido más a la (re)construcción de su identidad profesional (Nicolás, Pazos & Tomé, 2018).

Entre los resultados, destaca precisamente el papel de la PES y los factores vinculados a ella, pues 19 de los 33 encuestados seleccionaron, como los elementos que más habían contribuido a la (re)construcción de su identidad profesional, la experiencia docente durante la PES y la retroalimentación proporcionada en las sesiones de posobservación y 18 de ellos la observación de clases, después de las competencias interpersonales y de la competencia didáctica. Sin embargo, también interesa subrayar, de los resultados obtenidos en el cuestionario, aquellos aspectos de la formación inicial ofrecida en estos dos ciclos de estudios que podrían mejorarse para contribuir en mayor medida a la (re)construcción de la identidad docente y, en relación con la PES; en este sentido, 17 de 28 respuestas inciden en la mejorable calidad del desempeño de la labor del *orientador cooperante* y la necesidad de un mayor apoyo en la preparación de las clases, corroborando así que lo señalado por autores como Esteves (2009), Flores (2015a) o Zabalza (2004) respecto a la conveniencia de una mayor preparación de los orientadores es igualmente aplicable a nuestro contexto. Otros aspectos indicados por la mayoría de los participantes en la investigación son: las malas perspectivas laborales actuales y otros factores asociados al modelo actual de la PES, como la poca responsabilidad que asumen los PeP en los grupos que imparten clases o la ausencia de remuneración durante las prácticas, es decir, cuestiones que tienen que ver con la situación laboral del cuerpo docente en Portugal y con consecuencias del modelo pos-Bolonia de formación inicial (Nicolás, Pazos & Tomé, 2018).

En definitiva, no cabe duda de que la PES, siempre que se desarrolle en unas condiciones favorables, constituye una de las experiencias de aprendizaje profesional más significativas (Flores, 2015b, p. 141). Como parte de la formación inicial del profesorado de tipo formal, este componente debe ser evaluado y en ocasiones esta

dimensión evaluativa, especialmente cuando se entiende como sumativa, merma la dimensión formativa y las múltiples potencialidades que ofrece la PES para el PeP. Precisamente, a continuación, analizamos el papel de la evaluación en la PES de los ciclos de estudio MEIBS y MEPLE del área de especialización de Español.

4.5.5. Evaluación de la PES en el área de especialización de Español

La evaluación de la PES, según estipula el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, «assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício» (*Preâmbulo*). Por este fragmento del decreto que define el marco jurídico en el que se crean MEIBS y MEPLE, se vislumbra la función de la evaluación para «verificar» la aptitud, lo que nos lleva a pensar, de acuerdo con lo expuesto en el capítulo 3, en una evaluación sumativa para la certificación (Darling-Hammond, 2010, p. 199; Pacheco & Flores, 1999, p. 175; Stronge, 2010, p. 27). Efectivamente, en el punto 10 del *Regulamento específico da Iniciação à Prática Profissiomal*, en el *Regulamento Geral* de MEIBS y MEPLE (FLUP, s. f.) se determina que la evaluación de la PES se realiza en dos momentos puntuales: en marzo, de naturaleza cualitativa, y en junio, en este caso cuantitativa; si bien es cierto que durante todo el año los orientadores *cooperantes* y los orientadores de la FLUP van evaluando de manera continua y formativa el trabajo de los PeP, mediante diversos tipos de evidencias e instrumentos como la observación de clases, el análisis de la planificación de clase, el comentario de posobservación y el *portefólio de estágio*.

En el *Regulamento específico da Iniciação à Prática Profissiomal* (FLUP, s. f., *Anexo* II) se detallan las dimensiones que se deben considerar en la evaluación de la PES:

> 10.2. A avaliação dos estagiários deve valorizar o empenho e a responsabilidade, o rigor e a adequação (científica e didáctica), a reflexão, a sistematicidade e a progressão, a criatividade e a autonomia, incidindo sobre as seguintes dimensões:
>
> 10.2.1. Sentido de responsabilidade deontológica;
>
> 10.2.2. Organização, gestão e realização do processo de ensino-aprendizagem, nas suas componentes científica e pedagógico-didáctica;
>
> 10.2.3. Iniciação ao desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Estas dimensiones se concretan en el *Referencial de avaliação* específico para MEIBS y MEPLE, documento que se divulga al principio de la PES para que los PeP, los *orientadores cooperantes* y los orientadores de la FLUP conozcan y comprendan en todo momento los objetivos y otros elementos importantes de la evaluación de los PeP. A continuación se enumeran los descriptores de evaluación contemplados en el *Referencial de avaliação dos estagiários do estágio pedagógico de Espanhol* de MEIBS y de MEPLE del año lectivo 2014/2015 (Anexo 9: *Referencial de avaliação*), construido al amparo del Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, el Decreto-Lei n.º 76/2006, de 24 de Março, el Decreto-Lei n.º 43/207, de 22 de Fevereiro, el *Regulamento Geral do Ciclo conducente ao grau de mestre em Ensino de Português no 3º ciclo do ensino Básico e ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário* (FLUP, s. f.), el *Regulamento Geral do Ciclo conducente ao grau de mestre em Ensino de Inglês e Alemão / Francês / Espanhol no Terceiro Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* (FLUP, s. f.) y el *Regulamento Específico da Iniciação à Prática Profissional* (FLUP, s. f., *Anexo* II).

Tabla 4. Campos contemplados en el *Referencial de avaliação dos estagiários do estágio pedagógico de Espanhol de MEIBS y MEPLE* (curso 2014/2015)

CAMPO I **ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS SUAS COMPONENTES CIENTÍFICA E PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA**	
COMPONENTE CIENTÍFICA	
1.COMPETÊNCIA CIENTÍFICA	1.1. SABER DISCIPLINAR
	1.2. SABER PEDAGÓGICO – DIDÁTICO
2. COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO ORAL E ESCRITA	
COMPONENTE PEDAGÓGICO-DIDÁTICA	
1. PLANIFICAÇÃO	1.1. REALIZAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO
	1.2. ARTICULAÇÃO DAS COMPONENTES
	1.2.1. OBJETIVOS
	1.2.2. ESTRATÉGIAS
	1.2.3. MATERIAL
2. EXECUÇÃO	2.1. GESTÃO DA AULA
	2.2. OPERACIONALIZAÇÃO DOS PLANOS
3. AVALIAÇÃO	
CAMPO II **RESPONSABILIDADE DEONTOLÓGICA, CAPACIDADE DE REFLEXÃO CRÍTICA E INVESTIMENTO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**	
1. RESPONSABILIDADE DEONTOLÓGICA	
2. CAPACIDADE DE REFLEXÃO CRÍTICA	
3. INVESTIMENTO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	

Referencial utilizado en la evaluación de las prácticas pedagógicas del área de especialización de MEIBS y MEPLE.

En la tabla anterior se presenta únicamente la lista de aspectos que deben ser evaluados, pero el *Referencial de avaliação dos estagiários do estágio pedagógico de Espanhol* de MEIBS y de MEPLE incluye también la descripción para cada uno de ellos en cuatro niveles de desarrollo (*Suficiente baixo, Suficiente, Bom, Bom com distinção*). Por supuesto que, como cualquier referencial de competencias, se trata de una propuesta discutible, a la que se le podría achacar la mayoría de críticas y limitaciones que hemos mencionado cuando tratamos de estas herramientas (véase 3.2.2. Limitaciones de la autoevaluación de la práctica docente). En efecto, como todo referencial, en el *Referencial de avaliação* que nos ocupa, la selección de competencias –que en algunos casos ni siquiera están expresadas como tal y se confunden con los saberes– no es neutral –aunque responda a las directrices de la legislación vigente y al conocimiento del contexto en el que se va a utilizar–, la dificultad de encontrar el equilibrio entre la generalidad y la especificidad de las mismas o entre la competencia virtual y la efectiva, la falta de representación de las características personales o el peligro de ser considerado como un simple listado que transmite una visión tecnicista del oficio docente son aspectos sobre los que convendría realizar una reflexión más profunda (Danielson, 2011; Esteve, 2009; Gouveia, 1997; Jones & Moore, 2008; Korthagen, 2004; Le Boterf, 2005; Perrenoud, 2004a; Vaillant, 2007). Además, para que estos referenciales resulten operativos deberían darse ciertas condiciones, como la involucración de los profesores en su uso e interpretación (Lévy-Levoyer, 2003, p. 52; Perrenoud, 2004b, p. 148), teniendo en cuenta los dos polos de prescripción a los que se refiere Le Boterf (2005, p. 31), uno más abierto y otro más restringido; y la precisión y la concreción de las definiciones de cada competencia (Lévy-Levoyer, 2003, p. 52).

El *Referencial de avaliação* en análisis se utiliza en la PES de Español, con pequeñas alteraciones, hasta el curso 2014/2015, desde el inicio de MEIBS y MEPLE, pese a que siempre ha generado críticas en torno a las competencias evaluadas (por ejemplo, sobre la dificultad de evaluar la competencia de «Avaliação» o la «Responsabilidade deontológica» en este nuevo modelo de PES) o a la descripción de los diferentes niveles de logro (muy similares entre ellos o muy dispares, el discutible uso de los cuantificadores, etc.). No obstante, actualmente ya no se usa este documento, ya que, como hemos comentado, se ha (re)elaborado, tomando como referencia otros sistemas competenciales consultados, y tras una profunda reflexión sobre la formación inicial impartida en los ciclos de estudios que habilitan para el ejercicio de la docencia de portugués y de lenguas extranjeras ofrecidos en la FLUP por parte de un grupo de

docentes de estos másteres. Nuestro análisis comparativo con otros referenciales, cuyos resultados explicamos en el Apéndice M: Análisis de los perfiles competenciales del docente de lenguas extranjeras proyectados por los distintos documentos de referencia, y el análisis de las ventajas y limitaciones de este tipo de instrumentos (véanse 2.3.1. Usos de los referenciales de competencias y 2.3.2. Limitaciones de los referenciales de competencias) contribuyen a esta construcción del nuevo *Referencial de avaliação*, el cual, tras un año de prueba y las debidas correcciones, comienza a usarse en el curso lectivo 2017/2018. Por no tratarse del tema de este trabajo no entraremos en los pormenores del costoso –pero no menos enriquecedor– proceso de elaboración, del que ha resultado este nuevo referencial consensuado, común a la PES en lenguas extranjeras (también, con adaptaciones, a Portugués Lengua Extranjera y Portugués Lengua Materna) y coherente con las orientaciones para el desarrollo del *Relatório final de estágio*. Asimismo, conviene matizar que, en ningún caso, concebimos este referencial como un producto acabado, sino como un documento que, respetando el marco jurídico de los ciclos de estudios, habrá que seguir modificando al final de cada año lectivo, a partir de la reflexión conjunta de los formadores, los *orientadores cooperantes* y los PeP.

Retomando la evaluación de la PES en la variante de Español de MEIBS y MEPLE, tras haber aludido ya al *Referencial de avaliação dos estagiários do estágio pedagógico de Espanhol* y volviendo al marco teórico de la evaluación de competencias docentes (véase 3.1. Particularidades de la evaluación de la competencia profesional docente), esta se podría definir como una evaluación continua, formativa y criterial, a partir de un referencial, constituido por las competencias que deben ser evaluadas y la descripción de los posibles niveles de logro para cada una de ellas (Baptista, 2011; Hadji, 1994; Mateo & Martínez, 2008; Roelofs & Sanders, 2007; Rueda, 2009; Stronge, 2010; Tardif & Faucher, 2010). Por lo tanto, se trata de una evaluación basada sobre todo en ejecuciones (Mateo & Martínez, 2008) del PeP en el sentido más amplio, no solo de la organización y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también de las actitudes durante este período formativo en el contexto escolar. Partimos, por consiguiente, de la concepción de la evaluación como una herramienta para contribuir al aprendizaje del PeP (Alves & Machado, 2010, p. 8), a la reflexión e investigación sobre su propia práctica docente, fomentando además la autoevaluación desde una perspectiva formativa. Si bien es cierto que, como afirma con gran acierto Formosinho, «o estágio não é apenas um processo de formação, mas também um processo de avaliação de aprendizagens actuais e de avaliação de potencialidades dos futuros profissionais»

(2009b, p. 114) y aquí radica precisamente esa interrelación entre la evaluación con fines formativos y con fines certificativos. En efecto, al final de la PES se exige una calificación numérica para evaluar este componente de formación, cuya ponderación es de 52% en el cálculo de la nota final de IPP, a la que se debe sumar la del Seminário (13%) y la del *Relatório final de estágio* (25% del trabajo escrito y 10% de la *discussão pública*); de modo que, para obtener el título del *mestrado em ensino* y la habilitación profesional para la docencia en las áreas de Inglés y Español o Español y Portugués en el 3.º CEB y el ES, se requiere la aprobación de todos los componentes.

4.5.5.1. Los agentes intervinientes en el proceso de evaluación de la PES

Ya habíamos comentado anteriormente que en la PES de las dos lenguas para las cuales el PeP pretende obtener la habilitación profesional, intervienen los orientadores de la FLUP, los *orientadores cooperantes* y los PeP. Y estos mismos agentes participan en la evaluación, aunque con papeles claramente diferenciados.

Según el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, el responsable de la evaluación del desempeño de los estudiantes en la PES es el profesor de la institución de enseñanza superior que ofrece la formación (n.º 1, art. 21.º), en este caso, el orientador de la FLUP, pero siempre teniendo en cuenta la valoración del *orientador cooperante* y al coordinador del departamento curricular o al coordinador del *conselho de docentes* de la escuela (n.º 2, art. 21º), a fin de decidir la calificación de la PES. Como se indica en el mismo decreto, «[a] decisão de aprovação na unidade curricular que concretiza a prática de ensino supervisionada depende da avaliação do nível da preparação dos estudantes para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências do desempenho docente» (n.º 3, art. 21.º), una decisión que sin duda no resulta nada fácil. En esta tarea de evaluar ese nivel de preparación del PeP y determinar cuáles son las exigencias del desempeño docente deben seguirse los criterios descritos en el *Referencial de avaliação*. Además en el *Regulamento específico da Iniciação à Prática Profissional* de MEIBS y MEPLE (FLUP, s. f., *Anexo* II) se especifica que la evaluación de los PeP es labor del orientador de la FLUP, si bien se matiza que este debe oír al *orientador cooperante*, al coordinador del departamento curricular o al coordinador del *conselho de docentes* de la escuela –coincidiendo con lo dispuesto en el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro– y al estagiário, otorgando así importancia a la autoevaluación.

4.5.5.1.1. El papel de los orientadores en la evaluación en la PES

En el caso de la PES del área de especialización de Español, el orientador de la FLUP o supervisor se reúne con el *orientador cooperante* para abordar la evaluación de la competencia profesional del PeP, de manera formal en marzo y en junio, aunque de manera informal lo hacen en otros momentos a lo largo de la PES. A partir de la cumplimentación del *Referencial de avaliação* por parte del orientador de la FLUP y del *orientador cooperante*, se propone una nota cuantitativa –en la evaluación de junio– que se pretende que sea consensuada, pues el *orientador cooperante* acompaña al PeP durante toda la PES, mientras que el orientador de la FLUP solo asiste a tres de los diez bloques lectivos que imparte el PeP; aun así, en el caso de que no se logre un acuerdo prevalece la nota del orientador de la FLUP. Asimismo, se le solicita al PeP que, a modo de autoevaluación, cumplimente el *Referencial de avaliação* y escriba una pequeña reflexión sobre la misma. A pesar de estos momentos de evaluación más «formal», como ya hemos explicado anteriormente, durante toda la PES se realiza una evaluación formativa al PeP para ayudarlo a progresar a lo largo de este periodo.

En efecto, la cuestión de la evaluación y, especialmente, la percepción de una evaluación implementada por el orientador de la FLUP asociada al control y a la regulación están muy presentes entre los PeP, de manera que casi siempre relacionan la supervisión pedagógica con esta visión negativa de la evaluación. De hecho, los PeP suelen ver al supervisor como evaluador, un evaluador –retomando la clasificación propuesta por Hadji– «juez» (Hadji, 1994, p. 77), que aprecia la realidad respecto a un referente predeterminado, lo que es cierto, pero no hay que olvidar, volviendo a Hadji, que el evaluador también puede actuar como «filósofo» e intentar, además, comprender el sentido de la realidad en la que actúa el PeP. Vieira y Moreira (2011, p. 19) describen de forma clara esa tensión entre las funciones de ayuda y de evaluación, existente en la supervisión:

> Embora a avaliação seja uma tarefa indissociável da supervisão na sua função de *regulação*[109], o conflito entre as funções de ajudar e avaliar tem de ser enfrentado e explicitado por supervisores e professores. É necessário criar uma imagem construtiva da (auto-)avaliação, assente numa concepção de avaliação como instrumento a favor do profesor e da sua actuação profissional, implicando passar de uma abordagem burocrática (postura de controlo e sujeição) para uma

[109] Cursiva de las autoras.

mais profissional, ou seja, para uma postura sistémica e de reconhecimento dos sujeitos.

Por consiguiente, lograr la articulación entre la función formativa y la sumativa de la evaluación en la PES no es nada fácil y para algunos investigadores, como Vieira y Moreira, incluso resulta difícil concebir tal articulación en un mismo proceso de evaluación (2011, p. 61). Este dilema afecta igualmente a la práctica de la observación de clase para la evaluación –en este sentido, Ribeiro recomienda seguir el proceso observar-compartir-evaluar (2010, p. 73)–, y a la práctica supervisora, que, si bien es cierto que su finalidad es la evaluación, el fin último debería ser mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Alarcão, 2009, p. 120) y, por tanto, contribuir al desarrollo profesional del docente. Para ello, es necesario optar por una supervisión pedagógica que fomente su función formativa, relativizando el peso de la evaluación sumativa, considerando al supervisor como mediador entre el PeP y su entorno, como guía para la resolución de problemas mediante la articulación entre teoría y práctica y la construcción de nuevos conocimientos a partir del trabajo colaborativo (Fazenda, 2007, p. 45).

En efecto, como ya hemos señalado anteriormente, en la práctica de la supervisión en el ámbito de la especialidad de Español de MEPLE y MEIBS, tratamos de seguir un estilo supervisor no directivo y sobre todo colaborativo (Vieira & Moreira, 2011, p. 16), en el que se tienen en cuenta los aspectos afectivos e interpersonales y no solo los metodológicos y didácticos (Fazenda, 2007, p. 46; Vieira & Moreira, 2011, p. 17), a fin de crear las condiciones adecuadas para que los PeP participen de forma activa en el proceso, desarrollen su reflexividad profesional y lo hagan de forma crítica e indagadora para mejorar su actuación docente (2011, p. 14). Sin embargo, ya se ha alertado anteriormente de las limitaciones para llevar a cabo una práctica supervisora de esta naturaleza y de la dificultad de conseguir esas condiciones y lograr estos objetivos. En ocasiones es imposible minimizar el efecto de la evaluación sumativa que subyace a la supervisión en la PES, ya sea por la falta de formación específica sobre supervisión pedagógica por parte de los orientadores o la falta de coordinación entre ellos; ya sea por el papel adversativo o pasivo que adopta el PeP, al que se refiere Waite (citado en Vieira & Moreira, 2011, p. 16), pues a veces nos encontramos con reacciones adversativas por parte del PeP frente a un discurso hegemónico del supervisor o incluso un papel pasivo del PeP que lo lleva a aceptar este discurso sin una actitud crítica –debido a la relación de asimetría, que puede ser más o menos fuerte, existente entre el PeP y el supervisor y al miedo de sufrir una penalización–, aunque esa pasividad en

ocasiones sea solamente una «estratégia de sobrevivencia» (2011, p. 17), sobre todo en aquellos casos en los que el supervisor sigue una agenda más rígida y se muestra reticente a comprender la postura del PeP. La explicitación de la concepción y los objetivos de la supervisión y de la evaluación en la PES y la comprensión de los mismos por parte de los formadores, los orientadores y los PeP, así como el recurso a estrategias como la observación de clases, el diálogo reflexivo, la autoevaluación o el portafolio pueden contribuir a la consideración de la evaluación y la supervisión como estrategias de formación y no solo de evaluación sumativa.

En definitiva, la evaluación de la PES en el área de especialización de Español intenta determinar el punto en el que se encuentra en cada momento el PeP, a lo largo de todo el año, en torno a los diez bloques lectivos impartidos, y ofrecer la ayuda necesaria para que desarrolle su competencia profesional. Para recoger información se recurre a evidencias como la planificación de la unidad didáctica, los registros tomados durante la observación de clases, los comentarios orales de posobservación del PeP sobre su propia actuación docente y la de sus compañeros de prácticas, los registros reflexivos del PeP en el portafolio y la autoevaluación del propio PeP a partir del *Referencial de avaliação* específico para MEIBS y MEPLE.

4.5.5.1.2. El papel del PeP: la autosupervisión y la autoevaluación en la PES

La autoevaluación como herramienta, técnica o modalidad juega un papel destacado en la evaluación de la competencia profesional del docente y en la construcción de su desarrollo profesional. Las aportaciones a la práctica reflexiva, las ventajas de adquirir una cultura autoevaluativa (Cano, 2005, p. 186) y sus posibles limitaciones, expuestas en el apartado 3.2.2. Limitaciones de la autoevaluación de la práctica docente basándonos en autores como Airasian y Gullickson (1998), Alves y Machado (2010b), Arbesú y Rueda (2003), Baralo (2008), Cano (2011), Guzmán y Marín (2011), Jiménez, González y Hernández (2010), Marín et al. (2013), Medina, Domínguez y Medina (2010), Pacheco y Flores (1999), Stronge (2010) o Tejada y Ruiz (2016), constituyen el marco teórico a partir del cual justificamos la importancia de promover la autoevaluación del PeP en su proceso de formación, a pesar de que no es contemplada explícitamente en el *Regulamento específico da Iniciação à Prática Profisional* de MEIBS y MEPLE (FLUP, s. f., *Anexo* II).

Así, como defienden Alves y Machado (2010a, p. 11), el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje debería ser la autoevaluación de la propia práctica

docente, sobre todo si concebimos esta práctica como práctica reflexiva y la autoevaluación como una herramienta que contribuye a reflexionar sobre esa práctica, de forma sistemática y continua, con el propósito de decidir si puede ser transferida a otras situaciones o si debe ser mejorada. A los orientadores, esta autoevaluación de los PeP les permite además comprender mejor su actuación, al hacer explícitos razones, sentimientos y emociones que influyen notablemente en su modo de actuar y no siempre son perceptibles a través de la observación. En este sentido, en la PES de MEIBS y MEPLE se pretende fomentar entre los PeP la autoevaluación en los distintos momentos de su actuación docente, pero especialmente después de las clases impartidas –sobre el resultado y el proceso (la planificación, la ejecución y la evaluación)–, a fin de que el PeP autoevalúe su actuación, detecte puntos fuertes y posibles áreas de mejora y pueda, en función de ello, idear un nuevo plan de actuación, el cual también tendrá que ser evaluado antes de su puesta en práctica. De modo que la PES no solo requiere una supervisión por parte de los orientadores, sino también una autosupervisión continuada, como estrategia para la autoevaluación (Vieira & Moreira, 2011, p. 11).

Asimismo, de acuerdo con los postulados teóricos a los que hemos aludido anteriormente (véase 3.2. La autoevaluación de la competencia docente), con la finalidad de facilitar el proceso de autoevaluación, además de enriquecerlo y orientarlo, sugerimos a los PeP que utilicen criterios, descriptores o estándares de evaluación y que compartan su evaluación con los orientadores y con otros compañeros (Airasian & Gullickson, 1998; Medina, Domínguez & Medina, 2010), ya que, como afirman Airasian & Gullickson, el profesorado suele apoyarse más «en la "intuición"[110] y las "sensaciones"[111] cuando se juzgan a sí mismos» que en criterios y estándares explícitos (1998, p. 22). Para ello, como ya hemos explicado, aconsejamos que los PeP sigan el procedimiento de autoobservación de sus propias clases y de observación de las clases de los compañeros recurriendo a *Parrilla*s de observación proporcionadas en el Seminário o creadas por ellos mismos y que seleccionen competencias y descriptores a partir de los referenciales de competencias recomendados (el *PEFPI*, la *Parrilla EPG* o el *Referencial de avaliação* de la PES para la variante de Español) para enfocar su autoevaluación. Con este objetivo, se proponen tareas variadas y pautadas que los PeP integran en su portafolio, de carácter obligatorio, sobre el que trataremos a continuación.

[110] Comillas de los autores.
[111] Comillas de los autores.

Además, se solicita a los PeP que realicen una autoevaluación a partir del *Referencial de avaliação*, el mismo que utilizan los orientadores en los dos momentos de evaluación «formal» de la PES, con varios objetivos: primero, para que realicen una lectura atenta del *Referencial de avaliação* y que comprendan las competencias de las que van a ser evaluados; segundo, para que reflexionen sobre su competencia profesional docente de manera holística y no solo sobre competencias aisladas; tercero, para que reúnan las evidencias y puedan justificar su posición en una determinada fase de desarrollo de las competencias; cuarto, para realizar, con base en esos resultados, un análisis junto con los orientadores y los compañeros de prácticas sobre el punto en el que se encuentran y que contrasten su percepción sobre cómo se ven ellos y cómo los ven sus orientadores y compañeros; y, por último, para que establezcan objetivos para continuar desarrollando su competencia docente.

4.5.5.1.2.1. El portafolio reflexivo como instrumento de autoformación y autoevaluación

En estas tareas de reflexión sobre la propia práctica y sobre el proceso de formación, de autoevaluación y de construcción del desarrollo profesional, se recomienda, como ya hemos explicado, dotar a los PeP de herramientas formativas necesarias, como puede ser el portafolio. Son muchos los investigadores que consideran el portafolio un instrumento privilegiado y una estrategia idónea para la formación y la evaluación de competencias docentes, para potenciar la práctica reflexiva y la dimensión autorreguladora del proceso formativo –que, según Alsina y Esteve (2009), se basa en la observación, el análisis crítico y la autoevaluación–, contribuyendo de esta manera a que el PeP logre una comprensión más profunda de la docencia y del proceso de formación, así como del punto en el que se encuentra en un determinado momento y del punto al que pretende llegar (Airasian & Gullickson, 1998; Baralo, 2008, p. 60; Danielson, 2011, p. 12; Del Pozo, 2013, p. 10; Marín et al., 2013, p. 48; Mateo & Martínez, 2008; Moreira, 2010; Pacheco & Flores, 1999, p. 182; Pastor, 2012; Pujolà & González, 2007; Stronge, 2010, p. 35; Tardif & Faucher, 2010; Tejada, 2011; Verdía, 2010b).

Dentro de este marco teórico de la práctica reflexiva y del desarrollo profesional, nos referimos al portafolio reflexivo del docente (Pujolà & González, 2008; Moreira, 2010) que, como definen Pujolà y González, profesores e investigadores de la Universidad de Barcelona y unos de los precursores de la introducción del uso del portafolio en España, se trata de «un documento reflexivo y comentado sobre el historial

y la actividad docente del profesor en el que su autor incluye sus puntos fuertes, sus logros y, también, sus carencias, sus necesidades y sus problemas», siempre desde una postura crítica que lo guíe en su proceso de formación (2008, p. 99). En efecto, el portafolio puede tener una función acreditativa o una función formativa (Mateo & Martínez, 2008; Moreira & Ferreira, 2011; Pastor, 2012), como ya hemos aclarado cuando abordamos los fines de la evaluación (véase 3.1.1. Funciones de la evaluación del profesorado). En los programas de formación inicial de profesores de MEIBS y MEPLE, en el área de especialización de Español, el portafolio se concibe, tal y como se especifica en las *Indicaciones generales para la elaboración del Portefólio de estágio pedagógico en el área de Español* (Anexo 11: Indicaciones generales para la elaboración del Portefólio de estágio pedagógico en el área de Español), como un portafolio reflexivo, como «una herramienta para la autoevaluación y reflexión de la competencia docente con base en el conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para enseñar idiomas, en este caso español como lengua extranjera» y no como un compendio de las actividades llevadas a cabo a lo largo de la PES.

Pese a que en este trabajo nos centramos en la formación inicial, no cabe duda de que el portafolio reflexivo resulta útil igualmente en la formación continua (de hecho, la definición de portafolio reflexivo propuesta por Pujolà & González se enmarca en el ámbito de la formación continua) y en la especializada (Pastor, 2012), aunque de forma diferente en función de los niveles de desarrollo en los que se encuentre el docente. En la formación inicial, la elaboración del portafolio reflexivo ayuda a fomentar la práctica reflexiva entre los PeP y a iniciar procesos de introspección y de autoevaluación, en los cuales la reflexión es una estrategia clave, y precisamente la reflexión es, en palabras de Susana Pastor, «la pieza angular del portafolio docente» (2012, p. 13). Sin embargo, como advierten Pujolà & González (2008, p. 95):

> No hay nadie que no reflexione, pero la reflexión como objetivo en sí misma no tiene sentido, es por ello por lo que se necesita desarrollar una estructura que paute la reflexión para darle significado. Así pues, el portafolio sirve de pauta para guiar y orientar al docente durante su proceso reflexivo.

Y las pautas y orientaciones son todavía más importantes en la formación inicial, dado que los PeP no suelen hacer una reflexión sistemática, a no ser que hayan adquirido este hábito como alumnos. Por eso, estos autores proponen diseñar criterios y pautas que ayuden en el proceso de reflexión e incluso partir de descriptores que los guíen en la autoevaluación, considerando las ventajas que ya hemos mencionado sobre

el uso de referenciales de competencias para la reflexión y la autoevaluación (véase 2.3.1. Usos de los referenciales de competencias). En este sentido, para la elaboración de este documento escrito de reflexión personal en el ámbito de la PES de MEIBS y MEPLE del área especialización de Español, se les proporciona a los PeP indicaciones muy específicas en cuanto a su estructura:

- La introducción, en la que se describe el centro educativo donde se realizan las prácticas, los grupos en los que se imparte clase y las actividades llevadas a cabo.
- El análisis y la reflexión sobre algunos de los descriptores del *PEFPI* (Newby et al., 2007) a partir de su actuación docente. La PES se divide, a nivel organizativo, en tres periodos, coincidentes con los trimestres escolares de la enseñanza no universitaria, y para cada uno de esos períodos el PeP selecciona tres descriptores (en el segundo y tercer períodos se recomienda retomar uno de los descriptores elegido en el período anterior para comprobar si se han cumplido los objetivos establecidos). En este sentido, se aconseja a los PeP que escojan, en la medida de lo posible, descriptores que estén relacionados con la investigación que están implementando para su *Relatório final de estágio*, de modo que este trabajo sirva de apoyo a su elaboración –como se señala en el *Regulamento específico de la Iniciação à Prática Profissional* de MEIBS y MEPLE (FLUP, s. f., *Anexo* II)– y también descriptores que se refieran a las áreas de mejora identificadas en la autovaluación que requieran la búsqueda de alternativas para ser mejoradas.
- La autoevaluación y heteroevaluación de su práctica docente[112]. Los PeP deben incluir un comentario reflexivo sobre una de sus primeras clases y otro sobre la última, así como otros dos comentarios críticos a partir de la heteroevaluación de su propia práctica docente realizada por sus compañeros, el *orientador cooperante* o el orientador de la FLUP. Para esta reflexión sobre su competencia profesional, se sugiere a los PeP que partan de la consulta del *PEFPI* (Newby et al., 2007), el *Referencial de avaliação* de la PES del área de Español (Anexo 9: *Referencial de*

[112] Con el paso de los años y con la reflexión conjunta de los orientadores de la FLUP del área de Español, como resultado del análisis de los portafolios de los PeP, hemos intentado mejorar estas pautas a fin de que los PeP incluyesen en el proceso de reflexión no solo momentos de descripción, sino también de interpretación y problematización (Vieira & Moreira, 2011, p. 27). Desde el año académico 2015/2016 hemos incluido en las indicaciones para la elaboración del portafolio una serie de preguntas a modo de sugerencia para los dos últimos apartados: para guiar los comentarios de autoevaluación sobre su práctica docente, que a partir de ese momento pasa a ser uno por período (en lugar de dos de autoevaluación y dos de heteroevaluación sobre la propia práctica), y para la conclusión (véase Anexo 12: Indicaciones generales para la elaboración del Portefólio de estágio pedagógico en el área de Español (Actualización)).

avaliação) y la cumplimentación de la *Parrilla interactiva EPG* (VV. AA., 2013) al inicio y al final de la PES con el propósito de facilitar, además de la reflexión sobre los puntos fuertes y débiles detectados a partir de la autoevaluación de la *Parrilla EPG*, la reflexión general sobre la evolución a lo largo de la PES. Así, estos documentos ofrecen a los PeP los elementos necesarios para conocer el punto en el que se encuentran, marcarse objetivos y comprobar el cumplimiento de los mismos (Hadji, 1994, p. 127) Esta reflexión es más holística, a diferencia de la detallada en el apartado anterior, pues, a pesar de la sugerencia de consulta de estos documentos, esta no se ciñe a unos descriptores concretos.

- La conclusión, en la que el PeP resume la experiencia de la PES, valora si ha cumplido los objetivos marcados al inicio y reflexiona acerca de cómo se ve como futuro docente.

Con un portafolio de estas características se pretende que el PeP adquiera el hábito de reflexionar de forma más sistemática, ayudándolo a observar la realidad, tomar conciencia del punto de partida y de su propio sistema de creencias y de valores, a explicitar el conocimiento tácito a partir de su práctica en un determinado contexto (Pujolà & González, 2008) y los «esquemas operatorios» –que, según Le Boterf (2005, p. 68), solo pueden describirse mediante palabras, ya sea esa verbalización simultánea o diferida, y «[q]uanto mais capaz for de explicitar os seus esquemas operatórios, melhor poderá adaptá-los, transferi-los, fazer com que evoluam»–, así como a identificar sus puntos fuertes y sus áreas de mejora prioritarias y aquellas competencias más o menos desarrolladas, tomando decisiones y estableciendo nuevos objetivos formativos para fomentar la autonomía del futuro docente en su propia formación y evaluación y la «construcción autorregulada» (Verdía, 2010a, p. 69) de su desarrollo profesional (Mateo & Martínez, 2008; Moreira & Ferreira, 2011; Pastor, 2012; Tejada, 2011). Asimismo, si partimos de la convicción de que el docente aprende de su experiencia, pero sobre todo de la reflexión crítica sobre esta –sobre todo, cuando es por escrito, coincidiendo con Domingo y Gómez cuando afirman que «la escritura ayuda a construir el pensamiento reflexivo del docente sobre sus vivencias objetivas y subjetivas» (2014, p. 69)– y de que se puede aprender mucho sobre la enseñanza a través de la introspección (Pastor, 2012, p. 11; Pujolà & González, 2008, p. 95; Richards & Lockhart, 1994, p. 3), el portafolio reflexivo, por su propia naturaleza, es un buen instrumento para que el PeP se enfrente a sus propias experiencias, las nuevas y las previas a la PES (Esteve & Alsina, 2010;

Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010), a sus sentimientos, valores y creencias y la evolución de las mismos a lo largo de la PES (Gonçalves, 2015, p. 307; Zabalza, 2011, p. 36), para luego cuestionarlos, redefinirlos, modificarlos y, si procede, cambiarlos (Pujolà & González, 2008). De esta manera, de acuerdo con un enfoque realista de la formación, el portafolio contribuye a que el eje sobre el que gira la reflexión se sitúe en la propia persona, facilitando el (re)conocimiento y la (re)construcción de su identidad personal y profesional (Flores, 2015b; Lévy-Levoyer, 2003, p. 91; Paquay, 1994, p. 18).

En este sentido, en el ámbito de formación inicial que nos ocupa, el portafolio pretende ser una herramienta que favorece el desarrollo de procesos de práctica reflexiva, dado que las pautas que se facilitan para su elaboración implican la reconstrucción verbalizada de su práctica, la reflexión sobre ella, la identificación de problemas o necesidades, el planteamiento de posibles respuestas recurriendo a los conocimientos teóricos y a los derivados de la práctica y, en consecuencia, la construcción de nuevos conocimientos (Melief, Tigchelaar & Korthagen, 2010; Pastor, 2012; Pujolà & González, 2008). De esta manera, el portafolio puede contribuir a este proceso investigativo cíclico y continuo y suponer un apoyo importante, como se estipula en el *Regulamento específico para a Iniciação à Prática Profissional* (FLUP, s. f., *Anexo* II), para la elaboración del *Relatório final de estágio*.

Además de esta función formativa, como ya hemos comentado, el portafolio puede utilizarse asimismo como herramienta de evaluación. Tomando las palabras de Moreira y Ferreira, el portafolio «tem por finalidades fundamentais a formação e a avaliação, segundo uma lógica reflexiva e investigativa da prática docente do sujeito que o constrói» (2011, p. 63). Por lo tanto, el portafolio puede ser empleado como instrumento en el marco de la autoevaluación, pero también de heteroevaluación (2011, p. 62), como fuente de evidencia para la evaluación del PeP, considerando el grado de desarrollo de las competencias docentes y su evolución durante la PES (Pastor, 2012, p. 11), optando así por una evaluación más integral de las competencias (Marín et al., 2013, p. 49). No obstante, la evaluación de un documento reflexivo no es fácil y, como reconocen Mateo y Martínez, la consistencia y fiabilidad de los portafolios como instrumento de evaluación es un área sobre la que queda mucho por investigar (2008, p. 238). En el caso del portafolio en la PES de MEIBS y MEPLE, el PeP entrega a su orientador de la FLUP el texto escrito en dos momentos[113] de la PES: en mitad del

[113] Con las alteraciones introducidas a partir del curso académico 2015/2016, los PeP pueden entregar el portafolio después de cada una de las unidades didácticas impartidas, permitiendo así una mayor

periodo de prácticas, coincidiendo con la evaluación cualitativa de febrero o marzo, y al final de la PES, como se señala en las *Indicaciones generales para la elaboración del «Portefólio de estágio pedagógico» en el área de Español* (véase Anexo 11: Indicaciones generales para la elaboración del Portefólio de estágio pedagógico en el área de Español).

En cuanto a su evaluación, esta es una cuestión sobre la que deberíamos reflexionar más, pues hasta este momento, lo único que se menciona en el documento antes citado es que «si no se entrega el portafolio en los plazos estipulados o si el portafolio está incompleto y no responde a las especificaciones recogidas en este documento, se penalizará con un punto, que se restará de la nota final del *estágio*». De acuerdo con el marco teórico sobre evaluación presentado en este trabajo, estas indicaciones resultan claramente insuficientes y, aunque en la práctica se valora el tipo de reflexión que logra realizar el alumno, si incluye solo momentos de descripción o también de interpretación y problematización de su práctica docente (Vieira & Moreira, 2011, p. 27), lo ideal sería acordar de forma conjunta, con los orientadores y los PeP, unos criterios más específicos para la evaluación del portafolio reflexivo. Si bien es cierto que, como afirman Mateo y Martínez, «el valor formativo del portafolio hace que su consistencia no sea una cuestión tan importante y, en cualquier caso, el portafolio no es un instrumento que implique la exclusión de otro tipo de instrumentos (algunos de ellos con una alta fiabilidad demostrada)» (2008, p. 239), lo cual se aplica a nuestro contexto, siendo coherentes con la reflexión derivada de este trabajo y con el valor que otorgamos a la elaboración del portafolio y siendo conscientes de las dificultades con las que nos encontramos a la hora de evaluar este documento, nos parece fundamental mejorar este aspecto.

4.6. Síntesis sobre la situación actual de la formación inicial de profesores y de la PES en el área de especialización de Español en la FLUP

Lo expuesto anteriormente nos lleva a confirmar la complejidad de la formación inicial del profesorado, incluyendo la PES, un periodo que puede resultar clave para la preparación del futuro profesor. Sin embargo, no debería correr el riesgo de pretender abarcar toda la formación que se supone que debe tener un «buen» docente en un espacio temporal tan reducido –ya que de este modo, como opina Zabalza (2006, p. 53),

interacción entre el orientador de la FLUP y el PeP con base en el portafolio reflexivo y más oportunidades para la retroalimentación.

termina siendo una formación superficial–, sino que tendría que incluir aquello que es básico para iniciarse en la profesión, es decir, habría que verla, en palabras de Le Boterf (2005, p. 16), como «uma das componentes da qualificação», que debería enriquecerse con otros dispositivos de acompañamiento y de ayuda profesional, como son el período de inducción profesional y la formación continua (Esteves, 2015; Flores, 2000; Martins, 2015; Ruivo, 2015; Torres, 2004). En este sentido, en Portugal convendría reforzar, por un lado, la formación continua del profesorado, creando un modelo consistente de formación a lo largo de la vida (Roldão, 2004, p. 105; Ruivo, 2015, p. 169; Zabalza, 2006, p. 53); y, por otro, la conexión entre la formación inicial y la formación continua (Zabalza, 2006, p. 53).

Además, pese a la importancia de una formación inicial de calidad, conviene no caer en el error de considerarla la panacea para resolver la mayoría de los problemas educativos actuales (Flores, 2010, p. 161; Martins, 2015, p. 182), lo que nos llevaría a responsabilizar y culpabilizar a los profesores de todos estos problemas, acercándonos al discurso del profesorado como superhombres o supermujeres (Nóvoa, 2017, p. 19) o de los «superprofessores» (Formosinho, 2009c, p. 50). Asimismo, la formación inicial tampoco debe contemplarse como el único aspecto relevante para la profesionalización docente, pues, a pesar de su indiscutible repercusión (Nóvoa, 2017, p. 19; Vaillant, 2004), por sí sola, resulta insuficiente, por lo que esta debe confluir con otros elementos que revitalicen la profesión (Torres, 2004), en una época de malestar docente[114], en la que la coyuntura política, económica, social y cultural no motiva a la elección de querer ser profesor (Ruivo, 2015, p. 172) ni facilita las condiciones deseables para que los que ya están dentro de la profesión o pretenden estarlo reencuentren la motivación necesaria para enfrentarse a los continuos dilemas y contradicciones de su quehacer diario (Fernandes & Flores, 2014, p. 197; Gonçalves, 2013, p. 306; Ruivo, 2015, p. 173). Esta descripción representa la realidad de la profesión docente en Portugal, una realidad que condiciona notablemente la formación del profesorado, visto que como explica Nóvoa (2017, p. 19):

> Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a

[114] Usamos esta expresión haciendo alusión al libro titulado *El malestar docente* de José Manuel Esteve (1994).

ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.

En efecto, se trata de una interrelación compleja, influenciada por el contexto portugués actual. En la formación inicial estamos viviendo actualmente el escenario contrario al vivido en los años 70/80 en Portugal, dado que en los últimos años han sido muchos más los estudiantes formados para ser profesores que el número de plazas disponibles para el acceso a la profesión, que cada año van disminuyendo (Esteves, 2015, p. 158). La crisis económica, financiera y social, iniciada hace más de una década, ha hecho mella en el cuerpo docente, en las posibilidades de optar a un puesto de trabajo y en las condiciones laborales de este colectivo. A esta coyuntura se suma la actual política educativa que conlleva el cierre de centros educativos, el aumento del número de alumnos por grupo, la consecuente disminución de grupos o la congelación de la progresión en la carrera (Esteves, 2015, p. 158; Fernandes & Flores, 2014, p. 197; Nunes & Nunes, 2013, p. 213). Estas condiciones, comunes también al profesorado y a la situación del español en la enseñanza preuniversitaria, merman aún más la profesión docente y conducen a la disminución notable del número de estudiantes inscritos en los másteres que habilitan para la docencia (Esteves, 2015, p. 159), una reducción que ya se ha notado en las universidades y los institutos politécnicos y que ya ha obligado a suspender el funcionamiento de algunos ciclos de estudios (Ponce de León, 2017, p. 844).

Del mismo modo, en la FLUP y en el contexto en estudio se ha experimentado esa disminución del número de postulantes a profesores de todas las áreas, incluida la especialización de Español, por las razones mencionadas anteriormente y, en el caso concreto del área de Español, por la baja demanda de profesorado de español[115] en las escuelas públicas portuguesas (Ponce de León, 2017, p. 844). Este último factor se debe a lo comentado anteriormente y también a los cambios introducidos por el Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras y a la imposibilidad de abrir grupos de español si ello conlleva la contratación de nuevos profesores (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016, p. 418) y el Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, que concede al inglés un papel protagonista y relega las demás lenguas extranjeras a un segundo plano, motivos que nada tienen que ver con

[115] Para más información sobre la situación del español y la formación de profesores en Portugal en los últimos quince años, consúltese Mira (2012), Núñez (2018), Pinto (2013), Ponce de León (2008, 2014, 2017), Saracho y Vigón (2008) y los informes *El mundo estudia español* del Ministerio de Educación Cultura y Deporte desde 2005 hasta la actualidad.

la pérdida ni la falta de interés del alumnado por aprender español. Los números avalan esta descripción, pues en 2014/2015, el curso en que llevamos a cabo la investigación, se encontraban inscritos en la PES de MEIBS y MEPLE del área de especialización de Español 34 estudiantes, mientras que en este curso lectivo de 2018/2019, son solo 9 los estudiantes matriculados en la PES de MEIEFA y MEPIEFA.

Es necesario, por tanto, revertir esta situación, crear las condiciones favorables para revitalizar la profesión docente, apostar por la consolidación de una cultura profesional del profesorado y la construcción de un código deontológico que contribuya a atenuar el efecto negativo de las presiones externas y de los continuos dilemas y tensiones a los que se enfrenta diariamente el profesorado (Gonçalves, 2013, p. 306; Ruivo, 2015, p. 173) y una vez superados esos desafíos, en ese nuevo escenario, situar la formación inicial de profesores, reforzando su sentido profesionalizante (Nóvoa, 2017, p. 54; Zabalza, 2006, p. 57). En el caso de la enseñanza y de la formación de profesores en el área de lenguas extranjeras, y del español en particular, además de los retos mencionados anteriormente, el mayor desafío pasa por, en opinión de Ponce de León (2017, p. 844), «evidenciar, junto dos decisores políticos, a importância do plurilinguismo para a sociedade portuguesa e as suas necessárias e inevitáveis consequências na organização curricular », tales como la equiparación de la importancia de las lenguas extranjeras (diferentes del inglés) a las de otras disciplinas como el portugués o las matemáticas. De las decisiones tomadas al respecto en los próximos años dependerá el devenir de esta área.

Una vez analizado el contexto educativo en el que implementamos nuestra investigación, pasamos a la descripción de la misma.

Capítulo 5. – Descripción de la investigación

En este capítulo describimos la investigación llevada a cabo, detallando los objetivos generales y específicos, la justificación y la pertinencia del estudio, las investigaciones anteriores sobre el tema y el diseño del mismo, concretamente el enfoque metodológico, la muestra y las técnicas de obtención de datos utilizadas.

5.1. Objetivos de la investigación

La investigación se centra, como ya hemos adelantado en los apartados anteriores, en el análisis de un referencial de competencias docentes del profesor de LE, concretamente de la *Parrilla EPG* y su aplicación al ámbito de los másteres de formación inicial de profesores MEIBS y MEPLE que se ofrecen en la FLUP hasta el curso académico 2016/2017 que habilitan para impartir clases de español y portugués o de español y otra lengua extranjera en el 3.º CEB y en el ES en Portugal (véase 4.4. Los *mestrados em ensino* de lenguas extranjeras con variante de Español en la FLUP: MEIBS y MEPLE), a partir de la percepción[116] de los profesores en prácticas inscritos en estos programas de estudio y de la percepción del alumnado de 3.º CEB y ES.

Para ello establecemos dos objetivos generales:

1) Analizar y evaluar la adecuación de la *Parrilla EPG* como referencial de competencias para los profesores de español en formación inicial inscritos en MEIBS y MEPLE en el año lectivo 2014/2015.

2) Reflexionar sobre el perfil competencial de los futuros profesores de español, sobre el proceso y el resultado de la evaluación y autoevaluación de la competencia profesional docente a partir de la *Parrilla EPG*, al inicio y al final de su periodo de prácticas, en el ámbito de MEIBS y MEPLE.

Cada uno de estos objetivos, se desglosa en otros objetivos específicos, para los cuales planteamos una serie de preguntas de investigación, que presentamos en la siguiente tabla:

[116] Optamos por el concepto de percepción para referirme al conjunto de pensamientos y opiniones de las PeP, del alumnado o de la investigadora, siguiendo la recomendación del psicólogo y profesor de la Universidad Complutese de Madrid José Ángel Medina (J. Á. Medina, comunicación personal, 22 de octubre de 2018).

Tabla 5. Objetivos generales, objetivos específicos y preguntas de investigación

Analizar y evaluar la adecuación de la *Parrilla EPG* como referencial de competencias para los profesores de español en formación inicial inscritos en MEIBS y MEPLE en el año lectivo 2014/2015.	1.1. Analizar los posibles usos de la *Parrilla EPG* como referencial de competencias en el ámbito de la formación inicial del área de especialización de Español en MEIBS y MEPLE.	- ¿La *Parrilla EPG* sirve como referencia para el profesorado en prácticas de español de MEIBS y MEPLE sobre lo que se espera de un «buen» profesor de LE? - ¿La *Parrilla EPG* sirve como herramienta para la autoevaluación de las prácticas docentes en el ámbito de la formación inicial del área de especialización de Español en MEIBS y MEPLE? - ¿La *Parrilla EPG* sirve para orientar al profesorado en prácticas sobre diferentes aspectos relacionados con la docencia de LE sobre los cuales se puede reflexionar? ¿Ayuda a profundizar en la reflexión sobre la actuación docente? - ¿La *Parrilla EPG* sirve para que el profesorado en prácticas identifique puntos fuertes y áreas de mejora de la actuación docente? - ¿La *Parrilla EPG* sirve para que el profesorado en prácticas se marque objetivos a corto y largo plazo? - ¿El profesorado en prácticas usa la *Parrilla EPG* con algún otro fin?
	1.2. Valorar la selección de competencias docentes y la descripción de las distintas fases de desarrollo que presenta la *Parrilla EPG* y su adecuación al ámbito de la formación inicial del área de especialización de Español en MEIBS y MEPLE.	- ¿La selección de competencias docentes que presenta la *Parrilla EPG* es adecuada para el ámbito de la formación inicial de profesores del área de especialización de Español en MEIBS y MEPLE? - ¿Sería conveniente añadir o eliminar alguna categoría que contempla la *Parrilla EPG*? - ¿La descripción de las distintas categorías es clara? - ¿La descripción de la progresión de las distintas fases de desarrollo es coherente? - ¿La *Parrilla EPG* es lo suficientemente flexible para ser adaptada al contexto de formación inicial de profesores de MEIBS y MEPLE? - ¿La *Parrilla EPG* es adecuada para ser usada durante las prácticas pedagógicas (en el ámbito de MEIBS y MEPLE) en los centros educativos portugueses de 3.º CEB y ES?
	1.3. Valorar la posibilidad de seguir utilizando la *Parrilla EPG* a lo largo de la carrera docente, tras haberla usado durante la formación inicial en MEIBS y MEPLE.	- ¿Considera el profesorado en prácticas del área de especialización de Español en MEIBS y MEPLE que volverá a utilizar la *Parrilla EPG* una vez terminado su programa de formación inicial? ¿Con los mismos objetivos? ¿Por qué?
	1.4. Comparar las utilidades de la *Parrilla EPG* con otros dos documentos que se utilizan en el ámbito de la formación inicial del área de especialización de Español en MEIBS y MEPLE: el *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas* (*PEFPI*) y el *Referencial de avaliação do estágio pedagógico de Espanhol* de MEIBS y MEPLE (*Referencial de avaliação*).	- ¿La *Parrilla EPG* es más/menos/igual de útil que el *PEFPI* para el profesorado en prácticas del área de especialización de Español de MEIBS y MEPLE? ¿En qué sentido? ¿Por qué? - ¿La *Parrilla EPG* es más/menos/igual de útil que el *Referencial de avaliação* para el profesorado en prácticas del área de especialización de Español de MEIBS y MEPLE? ¿En qué sentido? ¿Por qué?

	1.5. Contrastar las categorías de la *Parrilla EPG* que conforman el perfil competencial del docente de LE con otros documentos de referencia utilizados en el área de especialización de Español en MEIBS y MEPLE, con la percepción del profesorado en prácticas y con la percepción de los alumnos de Ensino Secundário sobre lo que es un «buen» profesor de ELE.	- ¿El modelo de profesor de LE que proyecta la *Parrilla EPG* es coherente con la imagen proyectada por otros documentos de referencia utilizados en el programa de formación inicial que es objeto de estudio? - ¿Qué significa para el profesorado en prácticas de español de MEIBS y MEPLE ser un «buen» profesor de ELE? ¿Coincide con el perfil profesional docente que proyecta la *Parrilla EPG*? - ¿Qué es para los alumnos de ES un «buen» profesor de ELE? ¿Coincide con el perfil profesional docente que proyecta la *Parrilla EPG*? ¿Cuál es su percepción sobre la selección de competencias docentes que presenta la *Parrilla EPG*?
Reflexionar sobre el perfil competencial de los futuros profesores de español, sobre el proceso y el resultado de la evaluación y autoevaluación de la competencia profesional docente a partir de la *Parrilla EPG*, al inicio y al final de su periodo de prácticas, en el ámbito de MEIBS y MEPLE.	2.1. Valorar el uso de la *Parrilla EPG* como referencial para la autoevaluación de la competencia profesional docente durante las prácticas pedagógicas en el ámbito de la formación inicial del área de especialización de Español en MEIBS y MEPLE.	- ¿Qué potencialidades tiene el uso de la *Parrilla EPG* como referencial para la autoevaluación de la competencia profesional docente por parte del profesorado en prácticas de español de MEIBS y MEPLE? - ¿Qué dificultades conlleva el uso de la *Parrilla EPG* como referencial para la autoevaluación de la competencia docente por parte del profesorado en prácticas de español de MEIBS y MEPLE?
	2.2. Valorar el uso de la *Parrilla EPG* como referencial para la evaluación de la competencia profesional docente durante las prácticas pedagógicas en el ámbito de la formación inicial del área de especialización de Español en MEIBS y MEPLE.	- ¿Qué potencialidades tiene el uso de la *Parrilla EPG* como referencial para la evaluación de la competencia profesional docente del profesorado en prácticas de español de MEIBS y MEPLE? - ¿Qué dificultades conlleva el uso de la *Parrilla EPG* como referencial para la evaluación de la competencia profesional docente del profesorado en prácticas de español de MEIBS y MEPLE?
	2.3. Analizar el perfil competencial del profesorado en prácticas del área de especialización de Español en MEIBS y MEPLE, resultante de la autoevaluación y evaluación de su competencia docente con base en la *Parrilla EPG*.	- ¿Existen diferencias entre el perfil competencial resultante de la autoevaluación del profesorado en prácticas y el perfil resultante de la evaluación por parte de la investigadora con base a la *Parrilla EPG*? ¿Y respecto a la evaluación realizada por los alumnos a los que imparten clase? - ¿Existen diferencias entre el perfil competencial del profesorado en prácticas al inicio del periodo de prácticas y al final? ¿Y en función de su experiencia docente previa? ¿Qué diferencias se observan? ¿Se constata evolución? - ¿Qué puntos fuertes y qué áreas de mejora se pueden detectar a partir del perfil competencial del profesorado en prácticas de español de MEIBS y MEPLE? - ¿Qué conclusiones se pueden extraer del análisis anterior sobre el componente de las prácticas y de la formación que ofrecen MEIBS y MEPLE?

Descripción de los dos objetivos generales, sus respectivos objetivos específicos y las preguntas de investigación.

5.2. Justificación del estudio y antecedentes de la investigación

En la introducción de este trabajo ya hemos contextualizado el tema de nuestra investigación, refiriéndonos brevemente a la importancia de la formación del profesorado para la calidad de la educación (Darling-Hammond et al., 2005; Escudero & Trillo, 2015; Esteve, 2003; Flores, 2000; Mateo & Martínez, 2008; Matus, 2013; OCDE, 2005b; Pacheco & Flores, 1999; Tejada, 2009b), así como al interés actual por identificar y describir las competencias del profesor de LE competente, como demuestran varios autores e iniciativas recientes a nivel europeo (EAQUALS, 2016; Estaire & Fernández, 2012; Instituto Cervantes, 2012; Kelly & Grenfell, 2004; Newby et al., 2007; VV. AA., 2013; Verdía, 2015, 2016). A continuación, profundizaremos en los motivos que nos han llevado a diseñar este estudio y aludiremos a otros trabajos basados en el referencial de competencias docentes objeto de análisis.

5.2.1. Justificación del estudio

Conscientes de la relevancia de la formación profesional del profesorado, especialmente de los docentes de LE, ámbito en el que se contextualiza nuestro estudio, y del desplazamiento del foco de investigación producido en los últimos años, de la lengua y del alumno al propio docente, como formadores, nos preocupa cómo podemos contribuir a que nuestros alumnos del máster de enseñanza se conviertan en profesores competentes de ELE. Esta preocupación nos suscita, a su vez, otros muchos interrogantes, que también se han planteado en sus trabajos, entre otros autoras, Danielson (2011), Verdía (2010a, 2016) o Flores (2015b), que van desde qué tipo de profesor estamos formando, qué significa ser un profesor competente de ELE, cuáles son sus competencias esenciales o cómo funcionan, hasta qué hacemos en nuestras clases para ayudar a los profesores principiantes a desarrollar y construir estas competencias y a prepararlos para su futuro profesional o cómo evaluamos este proceso y cómo podemos implicar a los futuros profesores en su propia evaluación y su desarrollo profesional.

Como argumenta Flores, aludiendo a Burden, «o conhecimento das características dos professores é essencial para a sua formação pela possibilidade que oferece de melhor diagnosticar as suas necessidades e de proporcionar os meios de apoio mais eficazes para o seu desenvolvimento profissional» (2000, p. 23). Sin embargo, tal como reconocen Korthagen (2004, p. 78) o Perrenoud (2014, p. 247), es

casi imposible buscar una única respuesta y obtener un conocimiento exacto sobre estas cuestiones; pero lo interesante, y lo que, de hecho, pretendemos con esta investigación es la reflexión acerca de estos aspectos a partir nuestro propio contexto de actuación.

En el marco teórico ya hemos explicado la concepción de la competencia y del profesor competente de la que partimos en nuestro trabajo. Así, recordamos que adoptamos la definición de competencia propuesta por Perrenoud: «la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento» (2001, p. 509). Y, en consonancia con esta visión de la competencia, que nada tiene que ver con los postulados conductistas con los que se populariza en el mundo educativo, entendemos que, en el ámbito de esta investigación, el profesor competente, en palabras de Verdía (en prensa, citado en Verdía, 2016, p. 40):

> Es un agente o actor comprometido socialmente que activa de forma voluntaria todo el sistema de recursos disponibles –porque tiene la capacidad de hacerlo– para actuar, con eficiencia, autonomía y flexibilidad teniendo en cuenta las condiciones y restricciones de la situación profesional en la que se encuentra.

En este sentido, resulta de gran utilidad la descripción de las competencias profesionales de los docentes y con ello no nos referimos a listas de recursos, sino a la descripción de lo que hace «un profesional que actúa con competencia» que, por supuesto debe contar con una amplia variedad de recursos, pero además debe ser capaz de seleccionarlos, movilizarlos y aplicarlos, es decir, hacerlos operativos, en una situación y un contexto determinados (Verdía, 2016, p. 40). Esta perspectiva también es la defendida por Tardif, quien ve imposible separar los saberes o recursos, de la actividad del maestro, de la situación real de trabajo y de los propios docentes (2004, p. 190). En este contexto, cobran especial relevancia los referenciales de competencias docentes, los cuales tienen, como ya hemos expuesto (véase 2.3.1. Usos de los referenciales de competencias), múltiples utilidades para el profesorado, entre ellas, como herramientas que ayudan a la (auto)evaluación y a la reflexión crítica de la práctica docente (Danielson, 2011; Paquay, 1994; Perrenoud, 2004b).

Precisamente, con estos objetivos, utilizamos varios referenciales de competencias docentes en el ámbito de MEIBS y MEPLE, los dos másteres de enseñanza de español que ofrece la FLUP, pues sobre todo durante la formación inicial,

como comenta Flores refiriéndose al contexto portugués: «em articulação com as escolas onde os alunos realizam as práticas de ensino, é essencial proporcionar oportunidades para que os alunos se envolvam de forma mais direta num processo crítico e reflexivo sobre o processo de tornar-se professor» (2015b, p. 145). En esta misma línea, Airasian y Gullickson defienden que «es necesario el uso de estrategias para ayudar a las personas en formación a analizar con mirada crítica y reflexiva los acontecimientos del aula o, lo que es lo mismo, a desarrollar una mirada investigadora hacia los mismos» (1998, p. 22). Y entre estas estrategias generales, estos autores citan las estrategias formales de autoevaluación, entre ellas las herramientas de autorreflexión, dentro de las cuales se podrían situar los referenciales de competencias docentes. Asimismo, para la evaluación de la actuación docente, tal como admiten Tardif y Faucher, «a elaboração de um referencial de competências, a selecção ou a adaptação de um referencial existente, se houver, é, portanto, uma necessidade» (Tardif & Faucher, 2010, p. 39).

Teniendo en cuenta estos postulados, las dificultades que experimentan los profesores en formación inicial para reflexionar de manera crítica sobre su práctica profesional (dificultades que, como formadores, observamos durante los cinco años previos a la implementación de esta investigación y que recogemos en un estudio previo[117]) y siendo conscientes de las múltiples ventajas que pueden reportar los referenciales de competencias desde el periodo de formación inicial, decidimos analizar su aplicación en nuestro contexto formativo, el cual coincide también con el contexto de investigación. Entre la amplia variedad de referenciales de competencias del profesorado de LE seleccionamos tres: el *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI)* (Newby et al., 2007), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012) y la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas (Parrilla EPG)* (VV. AA., 2013), así como el *Referencial de avaliação* de la PES elaborado por la propia institución, todos ellos descritos anteriormente (véase 2.3.3.2. Las competencias profesionales de los profesores de lenguas extranjeras). De estos nos centraremos en la *Parrilla EPG* –si bien durante la investigación también se establecen comparaciones con el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação*–, por tratarse de un referencial en el que además de las competencias incluye una descripción graduada de lo que sabe hacer el profesor en distintas fases y, sobre

[117] Pazos, 2014.

todo, por ser bastante reciente y no tener constancia, en 2014, momento en el que se establecen los objetivos y se diseña esta investigación, de ningún estudio que se esté implementando o se haya implementado y que analice el propio instrumento ni su impacto en la formación inicial de profesores de ELE (si bien y como veremos más adelante, sí que se constatan estudios posteriores).

La idea de partir para nuestra investigación de un referencial de competencias ya existente la tomamos principalmente de Perrenoud, aunque otros autores como Gimeno (2008), Paquay (1994) o Verdía (2010a, 2016) también consideran que los referenciales pueden ser el punto de partida para cualquier estudio y destacan su potencialidad para promover la reflexión sobre la concepción de la profesión docente y sus prácticas (además de, como ya hemos expuesto en el capítulo 2, contribuir a un mayor reconocimiento de la profesión docente y al desarrollo profesional docente). Volviendo a Perrenoud (2004b), en quien nos basamos para justificar nuestro estudio, tras presentar su de sobra conocido inventario de las diez familias de competencia que debería reunir el maestro «ideal» de primaria (en el momento en el que se concibe ese documento), explica que los referenciales de competencias pueden ser utilizados como métodos de innovación en cualquier investigación relacionada con la práctica:

> Este podría ser un método –entre otros– para llevar a cabo en cualquier investigación-acción, investigación-desarrollo o innovación referente a las prácticas: intentar explicar las competencias que faltan, a partir del análisis de las prácticas, pero también utilizando un referencial existente, orientado hacia competencias emergentes para «releer» lo que ya se hace o lo que se pretende hacer (2004b, p. 149).

Así, pues, como manifiesta el mismo autor, parafraseando a Paquay, «[e]l debate sobre todo marco de referencia de las competencias es, en realidad, un debate sobre la naturaleza del oficio y de las prácticas» (Paquay, 1994 citado en Perrenoud, 2014, p. 10), un debate que, como advierte el propio Perrenoud, si no se hace de forma explícita, no posibilita ningún avance en este sentido.

Con estos postulados teóricos como telón de fondo, planteamos este trabajo, centrándonos especialmente, como habíamos comentado, en la *Parrilla EPG*, no solo como instrumento de (auto)evaluación y autorreflexión de las prácticas docentes, sino también como punto de partida para valorar el propio instrumento y debatir su pertinencia para el contexto de formación inicial y el contexto educativo en el que los profesores en prácticas participantes en el estudio realizan sus prácticas, preparándolos,

como recomienda Santos (1993, p. 85), para ser críticos con este tipo de documentos. De esta manera, tal como sugieren Perrenoud (2004b, p. 149) o Verdía (2013, p. 310), se parte de este referencial a fin de que los futuros profesores reflexionen sobre la adecuación del perfil profesional del profesor de LE que proyecta la *Parrilla EPG* a las particularidades de su contexto, la pertinencia de la selección de competencias que contempla y la posible sustitución por otras que consideren más importantes o incluso la inclusión de otras nuevas, promoviendo así la discusión sobre la práctica docente y la profesión docente y contribuyendo a la construcción de su propia identidad profesional. Este perfil competencial del docente de LE también será analizado desde el punto de vista de los alumnos del 3.º CEB y ES, etapas educativas en las que podrán ejercer los futuros profesores que cursan el segundo año del máster y que participan en esta investigación. El análisis, por tanto, es resultado de una triple perspectiva: los profesores en prácticas, los alumnos y la mía propia como investigadora. De hecho, de acuerdo con Vaillant y Marcelo –quienes abogan por el uso de marcos con criterios de profesionales para una formación y un desempeño docente de calidad–, otra cuestión esencial relacionada es la posibilidad de que «los formadores que se encuentran comprometidos en la formación de docentes, revisen sus marcos conceptuales y sus prácticas» (2015, p. 160), por lo que este trabajo también me va a resultar útil en este sentido, para mi reflexión personal y para compartir los resultados con otros colegas que imparten clase en los mismos másteres.

Para ello, partimos de la concepción de los referenciales de competencias como puntos de referencia, siguiendo la postura Le Boterf ya explicada en el capítulo 2, es decir, no como matrices o moldes, sino «como "ímans", como pontos de referência, "referências" no sentido próprio do termo, em função das quais o pessoal ou as equipas podem construir as suas próprias competências.[…] Uma tal abordagem só pode funcionar em interacção» (2005, p. 68). Y ese es el enfoque con el que abordamos el uso de los referenciales antes citados en nuestro contexto, como puntos de referencia para la reflexión y la (auto)evaluación de la práctica docente de los futuros profesores en una situación de enseñanza real, así como para generar un diálogo con los compañeros y los formadores sobre su competencia docente con la finalidad de mejorarla, convencidos de los beneficios que aporta la autoevaluación docente, ya mencionados en el capítulo 3, y que Santos justifica con el siguiente argumento: «[c]uando la iniciativa ha sido tomada por los profesores, cuando éstos han participado

de forma sustantiva en el proceso, cuando ellos mismos han elaborado los informes, será más fácil que los cambios surjan» (1993, p. 98).

De este modo, durante la PES, utilizamos los referenciales de competencias como instrumentos de (autor)reflexión y de (auto)evaluación en el marco de la evaluación formativa que llevamos a cabo, una noción de evaluación que compartimos con Santos (1993), en el sentido de la evaluación como proceso de diálogo, comprensión y mejora, que busca «la comprensión rigurosa de la práctica profesional, de su sentido, de su significado, de su valor educativo» y dicha comprensión, añade Santos, «para ser efectiva en cuanto a la potencialidad de cambio que se persigue, ha de realizarla no el evaluador sino el protagonista» (1993, p. 93). En esta misma línea, también nos basamos en la propuesta de Marta Baralo, proveniente además de nuestra área de estudio: «[u]n sistema de evaluación organizado específicamente para la formación de profesores de español/LE debe consistir esencialmente en un proceso de reflexión, de concienciación y de mejora de la práctica docente» (2008, p. 60), proceso en el que el referencial de competencias puede jugar un papel importante, así como el propio formador orientando a los futuros profesores en su utilización y facilitando la comprensión de su práctica o, en palabras de Santos, ayudando «a aumentar sus propias percepciones» (1993, p. 98). Así, la visión del propio docente se complementa con la del formador, de los compañeros y la de sus alumnos que, usando el mismo referencial (o adaptado, como en nuestro estudio), puede aportar nuevas evidencias a la autoevaluación del docente (Cano, 2005, p. 199); siguiendo la recomendación de varios autores, como por ejemplo Barber, quien sostiene que «una autoevaluación real a menudo utiliza una combinación de métodos» (1997, p. 303). Solamente al final de la PES optamos por la evaluación con fines certificativos y, para ello, nos servimos de un referencial de competencias, ya que, como ya hemos explicado, el uso de estos referenciales como instrumentos de control no es ilegítimo (Perrenoud, 2004b, p. 154); nos referimos al *Referencial de avaliação* de las prácticas docentes en el área de especialización de Español, elaborado específicamente para nuestro contexto y que también valoran los futuros docentes que participan en nuestro estudio.

En definitiva, siguiendo los postulados de autores como Alves y Machado (2010a), Baptista (2011), Danielson (2011), Mateo y Martínez (2008), Pacheco y Flores (1999), Stronge (2010), Tejada (2005), Tejada y Ruiz (2016), dada la complejidad de la competencia profesional (de los saberes y recursos que la integran y de la movilización de los mismos en una situación y un contexto concretos), su evaluación requiere un

dispositivo de evaluación multivariado que integre varias fuentes de datos a fin de obtener una visión más holística del punto de desarrollo profesional en el que se encuentra el docente y garantizar, retomando unas palabras de Stronge ya citadas anteriormente, «uma imagem máis realista do desempenho profissional e proporciona[r] uma plataforma máis sólida com base na qual é possível construir planos realistas de melhoria» (Stronge, 2006, citado en Stronge, 2010, p. 37). Para ello, conviene hacer uso de diferentes instrumentos de recogida de datos, como la observación de clases por parte de compañeros o formadores (Estaire, 2004; Esteve, 2004; Ribeiro, 2010; Richards & Lockhart, 1994; Stronge, 2010; Zabalza, 2003), las *Parrilla*s con escalas de valoración o estándares previamente establecidos a modo de referenciales de competencias (Airasian y Gullickson, 1998; Barber, 1997; Estaire, 2004; Hadji, 1994; Tejada & Ruiz, 2016), el portafolio del profesor (Baralo, 2008; Danielson, 2011; Del Pozo, 2013; Marín et al., 2013; Pacheco & Flores, 1999; Stronge, 2010; entre otros autores) o cuestionarios a alumnos (Good y Mulryan, 1997; Hadji, 1994; Santos, 1993; Stronge, 2010; Tejada, 2011; entre otros autores). Así, basándonos en las indicaciones de estos y otros especialistas, en nuestra investigación recurrimos a estos instrumentos a fin de lograr una valoración completa sobre la utilidad de los referenciales de competencias antes nombrados, especialmente de la *Parrilla EPG*, a partir de las experiencias de reflexión y evaluación de del profesorado en prácticas (foco de nuestro estudio), de la percepción de los alumnos y de la propia investigadora que, en nuestro caso, comparte el mismo marco de referencia que las personas investigadas (siendo esta una de las características distintivas de la investigación cualitativa [Del Rincón et al., 1995, p. 9]).

5.2.2. Antecedentes del estudio

Como ya hemos adelantado, antes del planteamiento de este trabajo de investigación, no tenemos constancia de ningún estudio implementado a partir de la *Parrilla EPG*, resultado, recordemos, de un proyecto en el que participan 11 instituciones europeas y se finaliza en 2013, un año antes del inicio de esta investigación. Sin embargo, en el año 2016, en el ámbito del Congreso Internacional de EAQUALS celebrado en Lisboa, se presentan muy sucintamente cinco estudios llevados a cabo en contextos educativos de otros países, en los que se analiza el impacto de la *Parrilla EPG* y su utilización. A continuación, describimos brevemente estos cinco estudios, dos realizados en Bulgaria, uno en Italia y dos en el ámbito de la enseñanza de ELE en distintos países:

- Elena Verdía y Marta Higueras elaboran una encuesta en 2013 para profesores del Instituto Cervantes con la intención de recoger datos sobre el impacto y el uso de la *Parrilla EPG*. Las 284 respuestas obtenidas, la mayoría de profesores con más de 10 años de experiencia, demuestran una gran acogida de la *Parrilla EPG* por parte de este colectivo especialmente como herramienta de autoevaluación y de identificación de necesidades de formación. No obstante, indican que, a pesar de considerarla clara y fácil de utilizar, convendría mejorarla, añadiendo más descriptores o definiendo mejor los ya existentes (Verdía & Higueras, 2016).
- Las mismas autoras llevan a cabo un estudio en 2013-2014 con el objetivo de detectar las necesidades de formación del profesorado de los centros Cervantes con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza de la lengua en sus centros. Para ello, 749 profesores de la mayoría de sus centros (participan un 90% de los centros Cervantes de todo el mundo) se autoevalúan utilizando la *Parrilla EPG* y a partir de la identificación de sus necesidades de formación se toman decisiones sobre posibles modificaciones en los cursos de formación que ya ofrece el Instituto Cervantes y sobre el diseño de otros nuevos (Higueras & Verdía, 2016).
- Galya Mateva y Svetla Popova (2016) analizan el uso de la versión electrónica de la *Parrilla EPG* durante el período previo a la evaluación de calidad interna y externa en las instituciones que son miembros de OPTIMA (la asociación búlgara para la calidad de los servicios lingüísticos) y concluyen que su uso está bastante generalizado. Además, elaboran un cuestionario para los directores de cinco instituciones que se han sometido a la evaluación de OPTIMA. Los datos confirman la utilización de la *Parrilla EPG* antes de la evaluación interna y que esta herramienta ha contribuido a una autoevaluación del profesorado más realista (sin apenas diferencia con la evaluación realizada por los coordinadores académicos) y a la detección de las necesidades formativas de los profesores. Los resultados también revelan las dificultades de los profesores a la hora de cumplimentar la *Parrilla EPG*, la necesidad de más ayuda en el caso de los profesores noveles y la conveniencia de incluir más descriptores relacionados con la enseñanza al alumnado infantil o adolescente y con la enseñanza de idiomas con fines específicos.
- Galya Mateva (2016) implementa otro estudio en Bulgaria a fin de comprobar el impacto de la *Parrilla EPG* en cursos intensivos de formación de profesores de inglés lengua extranjera, con el objetivo de conocer la evolución de los participantes

(y concluye que la evolución más significativa se constata en las categorías Metodología: conocimientos y habilidades, Planificación de clases y de cursos y Gestión del aula e interacción), detectar sus dificultades y poder así implementar las oportunas modificaciones en el programa del curso.

- Pierangela Diadori y Letizia Cinganotto (2016) realizan un estudio en 2015 en 26 escuelas italianas que consiste, por un lado, en la cumplimentación de la *Parrilla EPG* por parte de los profesores de idiomas y de sus directores con el objeto de reflexionar sobre los resultados obtenidos y, por otro, en la reflexión sobre la pertinencia de adoptar la *Parrilla EPG* como herramienta de evaluación en el ámbito del sistema nacional italiano de evaluación de profesores. Los resultados para el primer aspecto muestran que en 19 de las 26 escuelas no existen diferencias entre la autoevaluación de los docentes y la evaluación del director; mientras que las respuestas a la segunda pregunta de la investigación señalan que, a pesar de que los participantes son partidarios de utilizar esta *Parrilla* para la evaluación, son precisos algunos ajustes a fin de que se adecue mejor al contexto italiano.

A partir de la breve descripción que ofrecen las investigadoras sobre estos estudios, se puede concluir que los resultados de los mismos confirman las potencialidades de la *Parrilla EPG*, especialmente para la autoevaluación y la evaluación de los profesores y para la detección de áreas de mejora en los programas de formación. Sin embargo, los participantes reconocen la necesidad de añadir nuevos descriptores y de una mayor explicitación de los mismos. Conviene aclarar, una vez más, que los resultados de estos estudios son posteriores a la recogida y al análisis de los datos del nuestro, por lo que no han influido de modo alguno en nuestra manera de actuar.

Asimismo, en este apartado cabe mencionar el proyecto *¿Qué es ser un buen profesor de ELE?* (Instituto Cervantes, 2011), al que ya nos hemos referido en el capítulo 2 (véase 2.3.3.2.3. Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras), cuyo objetivo consiste en conocer las creencias de profesores, alumnos, personal directivo y personal técnico de los centros Cervantes y también de expertos externos en formación de profesorado sobre lo que significa para ellos ser un buen profesor de ELE, con la finalidad de utilizar los resultados para describir la competencia del profesor del Instituto Cervantes. De esta investigación, por los objetivos de nuestro trabajo, concretamente en lo que respecta al perfil competencial del «buen» docente, nos interesan especialmente los resultados obtenidos, mediante grupos de discusión, del

profesorado y del alumnado. En las conclusiones del proyecto que publica en 2011 la Dirección Académica del Instituto Cervantes, observamos que, de las 5 categorías predeterminadas en torno a las cuales se analizan los datos (características centradas en la docente, características personales, capacidad para trabajar en equipo, compromiso con la institución y sensibilidad cultural), los 260 profesores de los 45 centros participantes valoran más las características centradas en la docencia (62%), seguidas de las características personales (19,6%) y ya con porcentajes mucho menores la capacidad para trabajar en equipo (7,3%), el compromiso institucional (6,3%) y, por último, la sensibilidad cultural (4,8%). Sin embargo, los 276 alumnos de los 42 centros participantes tienen una percepción ligeramente diferente acerca de la relevancia de algunas de las categorías, como podemos observar en los resultados obtenidos: las características centradas en la docencia (55,4%), las características personales (39,9%), la sensibilidad cultural (3,2%), el compromiso institucional (1,4%) y en el último puesto, con apenas importancia, la capacidad para trabajar en equipo (1%).

En el capítulo dedicado a la discusión de los resultados de nuestra investigación (Capítulo 7. – Discusión de los resultados), retomaremos nuevamente a estos estudios a fin de analizar las semejanzas y diferencias entre ellos.

5.3. Diseño de la investigación

En este apartado detallamos el enfoque metodológico, la muestra y las técnicas de obtención de datos utilizados en nuestra investigación.

5.3.1. Enfoque metodológico

Antes de describir el enfoque metodológico que adoptamos, aludimos brevemente al paradigma de investigación. De los tres paradigmas principales que señalan la mayoría de investigadores (positivista, interpretativo y crítico), teniendo en cuenta los objetivos establecidos mencionados anteriormente, nuestro estudio se enmarca dentro del paradigma positivista (concretamente, en lo que se refiere a la autoevaluación y evaluación de los PeP a partir de cuestionarios y de la *Parrilla EPG*), pero especialmente del paradigma interpretativo, en el que asienta el resto de la

investigación (Latorre, Del Rincón & Arnal, 2003)[118]. De acuerdo con Marta Sabariego, «cada perspectiva representa una concepción básica de la realidad educativa y tiene su propia manera de entender la educación a partir de los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos subyacentes» (2004b, p. 71). Así, en el paradigma positivista, también llamado cuantitativo, empírico-analítico o racionalista (Latorre, Del Rincón & Arnal, 2003, p. 40), se parte de que la naturaleza es objetiva, estática, única, dada y convergente y que, por tanto, puede ser analizada con una metodología preferentemente cuantitativa –en nuestro caso la estadística descriptiva– y tiene por finalidad explicar o describir un determinado fenómeno; mientras que el paradigma interpretativo, también llamado cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico (2003, p. 41) considera la realidad como dinámica, múltiple, construida y divergente y pretende, mediante una metodología preferentemente cualitativa –por ejemplo, el análisis de contenido o la triangulación–, «comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones» (Latorre, Del Rincón & Arnal, 2003, p. 44).

Asimismo, en función de los objetivos delineados y del enfoque que el investigador pretenda dar a su estudio, se suelen distinguir cuatro grandes tipos de estudio –compatibles entre ellos– en el ámbito de investigación educacional: los estudios descriptivos, los correlacionales, los explicativo-causales y los orientados a solucionar problemas prácticos (Sabariego & Bisquerra, 2004a, p. 114). En nuestro caso, se trata de un estudio descriptivo y explicativo, aunque se pretende que los resultados de esa descripción y de la comprensión de la realidad estudiada sirvan para una reflexión fundamentada que pueda conducir a ciertos cambios en el contexto de práctica del que partimos (Dorio, Sabariego & Massot, 2004, p. 276; Sabariego & Bisquerra, 2004b, p. 26). En primer lugar, es descriptivo porque se pretende «describir situaciones, eventos y hechos, decir cómo son y cómo se manifiestan» (Sabariego & Bisquerra, 2004a, p. 114), comprendiendo por describir, como matizan estos autores, medir y evaluar (desde un punto de vista más cuantitativo), pero también obtener información sobre un evento, un fenómeno, un hecho o una situación que ocurre en un contexto determinado (desde un punto de vista más cualitativo) (2004, p. 115). En segundo lugar, es también un estudio explicativo, en el sentido de que además se

[118] Antonio Latorre, Delio del Rincón y Justo Arnal, en su libro *Bases metodológicas de la investigación educativa*, presentan una síntesis muy interesante de las características de los tres grandes paradigmas identificados como los marcos generales de referencia de la investigación educativa (2003, p. 44).

persigue explicar dicho fenómeno o situación y conocer sus causas (2004, p. 116), a fin de conseguir comprender e interpretar mejor la realidad estudiada. De este modo, podríamos definir nuestra investigación, usando los conceptos propuestos por Sabariego y Bisquerra (2004a, p. 95), como una investigación descriptiva o exploratoria, de corte eminentemente cualitativo –si bien en algunos momentos, y en menor medida, también cuantitativo– y explicativa. Por ello, y siguiendo los postulados de los mismos autores, ante una investigación de este tipo, predominantemente de carácter inductivo, no es necesario plantear hipótesis, sino que es posible enunciar los objetivos o formularlos a modo de pregunta, tal como procedemos en este estudio (Sabariego, 2004a, p. 129).

Por lo descrito anteriormente, es evidente que este trabajo no se enmarca en un único tipo de investigación, sino que nos basamos en un enfoque mixto de la investigación, el cual, en palabras de Roberto Hernández, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2006, p. 752), surge como «respuesta a la oposición: investigación cuantitativa frente a investigación cualitativa». En efecto, mucho se ha debatido sobre la posibilidad de mezclar los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa y, una vez superadas posturas más fundamentalistas y separatistas que defienden la incompatibilidad de enfoques, hoy en día se aceptan otras posturas que apoyan la integración y la complementariedad de ambos enfoques (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, pp. 752-753; Sabariego, 2004b, p. 77). Por tanto, partimos de la base de que «ninguno es intrínsecamente mejor que el otro, que sólo constituyen diferentes aproximaciones al estudio de un fenómeno» (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 752) y, como asegura Ruiz, zanjando esta polémica, ambos «son igualmente científicos y […] su utilidad y validez dependen del modo como (y del objetivo para el que) se apliquen más que de sus méritos intrínsecos» (2007, p. 96).

Así, Sabariego se refiere a este uso conjunto del enfoque cuantitativo y cualitativo en una misma investigación, concretamente en la investigación de fenómenos educativos y sociales que, por sus características, precisan de varios métodos y técnicas que permitan comprenderlos desde distintas perspectivas. En este sentido, comenta Sabariego (2004b, p. 79):

> Actualmente en el plano técnico y procedimental de la investigación educativa está ampliamente aceptada una actitud integradora, con la posibilidad de utilizar

diseños multimétodo[119] ante una realidad que se presenta compleja, dinámica y que plantea problemas difíciles de resolver.

En esta misma línea, Ruiz Bolívar (2008, pp. 14-15) alude a la superación de la dicotomía cuantitativo/cualitativo como métodos en la investigación en ciencias sociales, por las mismas razones aportadas por Sabariego. Este autor también habla del enfoque de investigación multimétodo, al que define como «una estrategia de investigación en la que se utilizan dos o más procedimientos para la indagación sobre un mismo fenómeno u objeto de estudio» (2008, p. 17), lo cual ofrece mayor flexibilidad para lograr comprender y explicar una realidad compleja, recoger diferentes tipos de datos con diferentes métodos y fuentes y, como sostiene Martínez (2007, p. 116), obtener «una riqueza de conocimiento mucho mayor», gracias a que cada enfoque nos ofrece un aspecto y una interpretación de la realidad desde un punto de vista distinto. Charles Teddlie y Abbas Tashakkori (2003, p. 11) también se refieren a los diseños multimétodo, si bien matizan que este concepto engloba los diseños multimétodo (es decir, estudios cuantitativos o estudios cualitativos que empleen más de un método o técnica) y los diseños de métodos mixtos (es decir, estudios que usan técnicas de recogida de datos y métodos de investigación cualitativa y cuantitativa)[120]. Creswell (2014, p. 217) apunta, asimismo, a la existencia de varios conceptos para denominar estos métodos, como métodos cuantitativos y cualitativos, multimétodo o metodología mixta, aunque afirma que los investigadores más recientes se decantan por el término métodos mixtos.

Teniendo en cuenta estos matices nuestra investigación responde a un diseño de métodos mixtos, métodos a los que Teddlie y Tashakkori califican como el tercer movimiento metodológico («third methodological movement») (2003, p. 45). Además de a estos dos autores, para la concepción de nuestra investigación, en lo que respecta a los métodos mixtos, seguimos los postulados de Jennifer Greene, Valerie Caracelli y Wendy Graham (1989), Roberto Hernández, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2006) y John Creswell (2014).

Comencemos por esclarecer qué entienden los autores anteriores por este concepto. Greene, Caracelli y Graham definen los diseños de métodos mixtos «as those

[119] Cursiva de la autora.

[120] Estos autores, dentro de los diseños de método mixto, también distinguían entre «mixed method research (occurs in the methods stage of a study)» y «mixed model research (can occur in several stages of a study)» (Teddlie & Tashakkori, 2003, p. 11), si bien más tarde optan, tal como exponen Tashakkori y Creswell (2007, p. 6), por diferenciar entre «mixed studies» y «quasi-mixed studies» (los cuales no implican una integración significativa de ambos métodos).

that include at least one quantitative method (designed to collect numbers) and one qualitative method (designed to collect words), where neither type of method is inherently linked to any particular inquiry paradigm» (1989, p. 256). Por su parte, Creswell explica que los métodos mixtos «involve[s] combining or integration of qualitative and quantitative research and data in a research study» (2014, p. 15). Siguiendo los mismos fundamentos y basándose en los autores anteriores, Hernández, Fernández y Baptista –quienes optan por el concepto de enfoque mixto y no método mixto, pese a que se refieren a la misma realidad– describen el enfoque mixto como «un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema», haciendo posible el uso de ambos enfoques para responder a distintas preguntas de investigación relacionadas con un mismo problema (2006, p. 755).

La investigación basada en métodos mixtos, tal como detalla Creswell (2014, p. 15) se desarrolla a partir de mediados de los 80, aunque ya se utilizaban antes, pues sus antecedentes como enfoque investigativo, según Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 755), se sitúan en torno a los años 60. No obstante, no es hasta la década de los 90 cuando se generaliza el empleo conjunto de métodos cuantitativos y cualitativos a fin de superar las debilidades de cada uno de ellos (2014, p. 15) y ya a partir del 2000 son muchos los artículos, revistas y libros que se publican sobre este tema (2014, pp. 216-217).

Esta metodología mixta se caracteriza, pues, por la combinación, en diferentes grados, del enfoque cualitativo y cuantitativo en alguna, varias o todas las fases del proceso de investigación, es decir, desde el planteamiento del problema hasta la recogida de datos, el análisis y la interpretación de los mismos (Creswell, 2014, p. 17; Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 759). Greene, Caracelli y Graham (1989, p. 259), ya a finales de los 80, establecen, a partir de una revisión teórica, cinco categorías de objetivos de los métodos mixtos: la triangulación (*triangulation*), que busca la convergencia, corroboración o correspondencia de resultados a partir del uso de distintos métodos; la complementariedad (*complementarity*), que persigue la elaboración y la clarificación de resultados de un método con los de otro método; el desarrollo (*development*), que utiliza los resultados de un método para ayudar a desarrollar otro método; la iniciación (*initiation*), que pretende descubrir paradojas y contradicciones, nuevas perspectivas, la reformulación de preguntas o resultados de un método a partir de las preguntas y resultados de otro; y la expansión (*expansion*), que

busca ampliar el estudio usando diferentes métodos. De estos cinco objetivos, según las autoras, la triangulación es el que ofrece una menor flexibilidad a la hora de diseñar los objetivos de los métodos mixtos y la expansión una mayor (1989, p. 270).

A partir de estos objetivos y características, se distinguen distintos tipos de diseños. En efecto, en función de la naturaleza de los datos, pueden existir varios diseños, dado que ambos enfoques pueden tener la misma importancia o puede prevalecer uno sobre otro –a lo que Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 772) se refieren como «modelo de enfoque dominante»–. También respecto al momento de la recogida de datos, ya que puede llevarse a cabo de manera simultánea o secuencialmente (Creswell, 2014, p. 231), es decir, puede tratarse, usando la terminología de Hernández, Fernández y Baptista, de un «diseño paralelo», si al mismo tiempo y de forma independiente se recogen datos cuantitativos y cualitativos (2006, p. 784) o un «diseño de dos etapas», o sea, en un mismo estudio, primero se aplica un enfoque y después el otro, ya sea de manera independiente o no (2006, p. 759).

Según Creswell (2014, pp. 219-225), en el ámbito de las ciencias sociales destacan tres modelos básicos, que explicitamos a continuación. El primer modelo, los diseños convergentes paralelos o de triangulación (*convergent parallel mixed methods*), consiste en llevar a cabo un estudio cuantitativo y otro cualitativo simultáneamente, pero de forma independiente, y a partir de los resultados de ambos surgen las interpretaciones sobre el problema estudiado (Creswell, 2014, pp. 219-223; Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 777). El segundo modelo, denominado diseños explicativos secuenciales (*explanatory sequencial mixed methods*), se caracteriza por la recogida y el análisis de los datos cuantitativos, en primer lugar, y a partir del análisis de los mismos se construye la técnica de recogida de datos cualitativos, permitiendo así que estos últimos contribuyan a una mejor comprensión de los datos cuantitativos (Creswell, 2014, pp. 224-225). Por último, en el diseño exploratorio secuencial (*exploratory sequential mixed methods*), también de dos etapas, se comienza por los datos cualitativos y estos sirven para crear un instrumento que permita recoger datos cuantitativos (Creswell, 2014, p. 225).

Además, estos tres diseños primarios pueden ser utilizados con otras estrategias metodológicas, dependiendo del modo de integración de los datos y del diseño del estudio. Así, por ejemplo, Creswell (2014, pp. 220-231) distingue entre diseños incrustados (*embedded mixed methods*), los cuales integran algunos datos cuantitativos o cualitativos en un diseño mucho mayor cualitativo o cuantitativo, respectivamente; o

diseños con múltiples fases (*multiphase mixed methods*), que incorporan diferentes estudios cuantitativos o cualitativos en diseños paralelos o secuenciales. Hernández, Fernández y Baptista hacen referencia a los «diseños mixtos complejos» (2006, p. 784), los cuales «representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo» en todas o en la mayoría de las fases del proceso investigativo (2006, p. 784) y posibilitan la recogida simultánea de datos cuantitativos y cualitativos en diferentes momentos para llegar a otros temas y el establecimiento de comparaciones, concibiendo diversos diseños en el mismo estudio (2006, pp. 784-785). Por su parte, Greene, Caracelli y Graham (1989, p. 271) también explican que, en función de los objetivos del estudio, los datos cuantitativos y cualitativos pueden no integrarse, integrarse durante la interpretación o integrarse durante el análisis e interpretación.

Así pues, teniendo en cuenta nuestras preguntas de investigación y apoyándonos en esta base teórica, optamos por un diseño de método mixto complejo, usando la terminología de Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 784), secuencial, compuesto por varias fases que intenta aprovechar las ventajas del enfoque cualitativo y cuantitativo (2006, p. 785). A continuación, siguiendo las pautas de los autores mencionados anteriormente, decidimos los instrumentos que vamos a utilizar para la obtención de los datos y la secuencia que vamos a seguir, información que se refleja en el siguiente esquema:

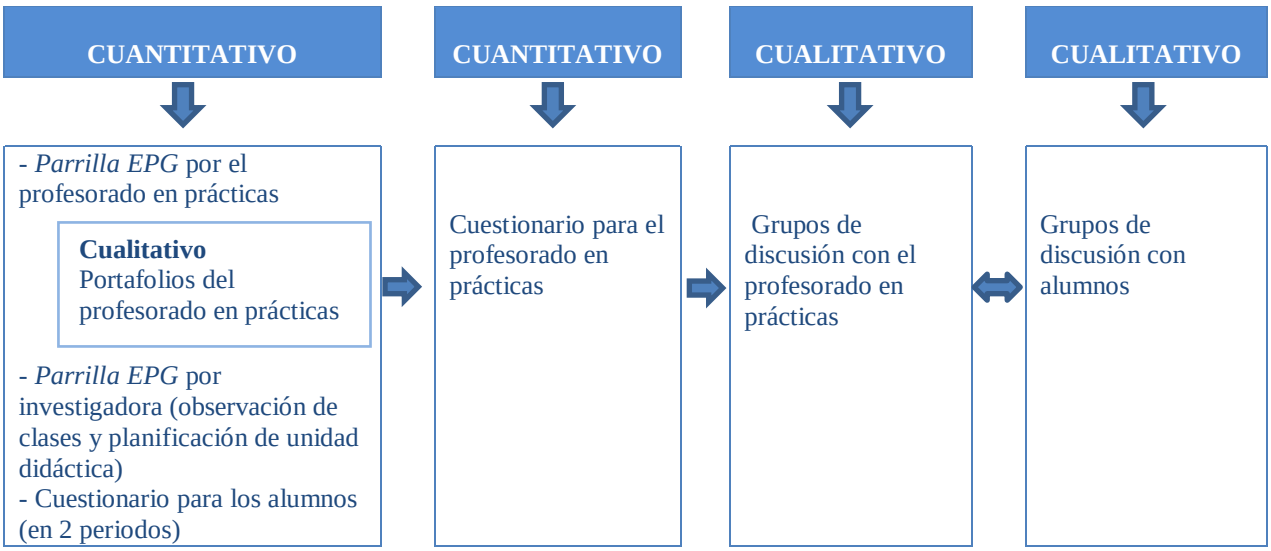


Figura 22. Diseño de la investigación.

Como se observa en la figura anterior, comenzamos la secuencia con la recogida de datos cuantitativos (por parte del profesorado en prácticas, de los alumnos que asisten a sus clases y de la investigadora), predominando el enfoque cuantitativo en esta fase, pero también cualitativos (la reflexión de los PeP a partir de sus datos cuantitativos); optando por un diseño convergente o de triangulación (Creswell, 2014, p. 222), en el que se recogen los datos por separado y luego se comparan los resultados en la discusión, de manera que los datos cualitativos, incrustados en esta primera fase cuantitativa, permiten comprender mejor los datos cuantitativos obtenidos de los PeP en esta primera etapa del estudio. En la segunda fase, se crea un cuestionario del que se obtienen datos esencialmente cuantitativos (aunque, como explicaremos más adelante, incluye además alguna pregunta de respuesta más abierta), con el objetivo de conocer la percepción del profesorado en prácticas acerca del instrumento cuantitativo utilizado para recabar los datos en la primera fase (la *Parrilla EPG*). En la tercera, cualitativa, se implementan dos grupos de discusión en los que participan los PeP, una técnica planificada a partir de los datos cuantitativos del cuestionario de la segunda fase, con la intención de que los datos cualitativos recogidos en los grupos de discusión contribuyan a ampliar o explicar los resultados cuantitativos del cuestionario, respondiendo esta fase a un diseño explicativo secuencial (Creswell, 2014, pp. 224-225). La cuarta y última fase, llevada a cabo una vez analizados los datos de las anteriores, consiste en la realización de grupos de discusión con alumnos del ES, con el objetivo de comparar los datos obtenidos con la percepción de los PeP, manifestada en la segunda y tercera fases de la investigación.

La asociación y combinación de los diferentes grupos de datos que acabamos de referir responde a las siguientes finalidades de las citadas por Greene, Caracelli y Graham (1989, p. 259): la complementariedad (al cotejar los resultados de la autoevaluación de los PeP a partir de la *Parrilla EPG* con los de la investigadora y los de los alumnos; y también los resultados de los grupos de discusión de los PeP y de los alumnos respecto a determinados temas), el desarrollo (al partir del cuestionario de los PeP para la elaboración del guion de los grupos de discusión), la expansión (al ampliar el estudio a fin de conocer las percepciones del alumnado) y, sobre todo, la triangulación. La triangulación es, en efecto, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista, el concepto en el que se fundamenta el enfoque mixto (2006, p. 751). Del mismo modo, Dorio, Sabariego y Massot (2004, pp. 277-279) consideran la triangulación como una estrategia fundamental para la recogida y análisis de la

información cuando, como en nuestro estudio, se obtienen datos sobre la realidad desde distintas perspectivas (la del investigador y la de los participantes) y a través de varias fuentes de información (personas, instrumentos, documentos o la combinación de todas ellas). De hecho, como reconoce Gibbs (2012, p. 127): «[o]bteniendo más de una visión diferente de una materia, es posible obtener una visión precisa (o más precisa) de ella». Estos puntos de vista, pueden obtenerse de diversos modos, dando lugar a distintos tipos de triangulación, como la triangulación de muestras y conjuntos de datos diferentes (Gibbs, 2012, p. 127; Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 751; Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 70; Ruiz, 2007, p. 111) o la triangulación diacrónica o sincrónica, en función de si esta estrategia se aplica en un determinado momento o a todo el proceso (Ruiz, 2007, pp. 112-113). En nuestro caso, como ya hemos explicado, la triangulación se produce entre datos (de diversa naturaleza –cuantitativos y cualitativos–, de diferentes fuentes –PeP, investigadora y alumnos– y de distintos momentos), entre teorías (paradigma positivista e interpretativo) y entre técnicas (análisis descriptivo y análisis de contenido) y todo ello en varios momentos del proceso investigativo.

De lo comentado anteriormente, inferimos que los métodos mixtos ofrecen múltiples ventajas, dado que permiten, según Creswell, una mejor comprensión de los problemas o de las preguntas de investigación recurriendo a algunas de las estrategias ya referidas anteriormente, por ejemplo, la posibilidad de comparar diferentes perspectivas provenientes de los distintos tipos de datos, analizar mejor unos datos a partir de otros, crear mejores instrumentos a partir del análisis cualitativo para obtener datos cuantitativos más precisos o comprender los resultados experimentales incorporando la perspectiva de algunos de los participantes (2014, p. 218). En esta misma línea, Hernández, Fernández y Baptista ensalzan las ventajas de los métodos mixtos para conseguir una percepción del fenómeno «más integral, completa y holística» (2006, p. 755), gracias precisamente al «matrimonio cuantitativo-cualitativo» (2006, p. 798), con sus ventajas e inconvenientes, y al uso de varias fuentes y tipología de datos, los cuales permiten obtener «datos más ricos» y que pueden ser mejor entendidos y explicados (2006, p. 756). En definitiva, retomando una vez más las palabras de estos autores: «el enfoque mixto es igual a mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento» (2006, p. 756), una especie, como ellos mismos denominan, de «cubismo metodológico» (2006, p. 798). No obstante, trabajar con un diseño de método mixto también implica ciertas dificultades para el investigador, puesto que requiere un conocimiento de los enfoques cuantitativo y

cualitativo, requiere tiempo y conlleva trabajar con un volumen considerable de datos y, por tanto, con varios análisis de los mismos (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 758).

Asimismo, otra de las dificultades que implican los enfoques mixtos es su evaluación, una cuestión que debe tenerse en cuenta a lo largo de todas las fases del proceso investigativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 794), los criterios de validación para este tipo de investigación van más allá de los parámetros de rigor de la investigación cuantitativa y los de la cualitativa, pues la combinación de ambas debe ser evaluada, si bien es preciso prestar atención a dichos parámetros. Los criterios para la investigación cuantitativa gozan de mayor acuerdo entre los autores, mientras que en el caso de la investigación cualitativa, todavía continúa la discusión sobre este asunto. Sin embargo, sí parece existir una amplia aceptación respecto a la inviabilidad de aplicar los criterios tradicionales de validez usados por el paradigma positivista, pues, como admite Ruiz (2007, p. 105), «no tiene sentido […] calibrar o evaluar la validez de una investigación de carácter naturalista y de metodología cualitativa, con los criterios tradicionales de validez utilizados por la investigación positivista», dado que la naturaleza de ambas difiere significativamente (en cuanto, según Rodríguez, Gil y García [1996, p. 34], al objetivo, al rol del investigador y la naturaleza del conocimiento –descubierto frente a construido–). Entre las aportaciones de los distintos autores, destacamos la de Egon Guba de 1981, ya que, a pesar de que se trata de una propuesta de hace más de 35 años, reconocidos autores siguen citándola en sus trabajos más actuales (Del Rincón et al., 1995, p. 32; Dorio, Sabariego & Massot, 2004, p. 288; Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 795; Ruiz, 2007, p. 105). Guba y Lincoln (1982, p. 104) proponen cuatro criterios regulativos y metodológicos a los que debe responder cualquier investigación científica (veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad)[121], concretan los criterios tradicionales de la investigación cuantitativa[122] relacionados con cada uno de ellos y, a partir de estos, establecen otros para la cualitativa, tal como observamos a continuación:

[121] Tomamos la traducción al español de estos conceptos utilizada por autores como Del Rincón et al. (1995); Dorio, Sabariego y Massot (2004); Hernández, Fernández y Baptista (2006) o Ruiz (2007).

[122] Nótese que Guba y Lincoln se refieren al concepto «Scientific Term», si bien los autores más recientes que citan esta propuesta, como los nombrados en la nota anterior, se refieren a la «metodología empírico-analítica», actualizando este concepto, teniendo en cuenta lo que hoy en día comprendemos por «científico».

Aspect	*Scientific Term*	*Naturalistic Term*
Truth value	Internal validity	Credibility
Applicability	External validity/ generalizability	Fittingness
Consistency	Reliability	Auditability
Neutrality	Objectivity	Confirmability

Figura 23. Scientific and Naturalistic Terms Appropriate to Various Aspects of Rigor (Guba & Lincoln, 1982, p. 104).

La veracidad (*truth value*) alude al «valor de verdad de la investigación» (Ruiz, 2007, p. 105), es decir, al «grado de confianza que se puede depositar en los resultados» (Del Rincón et al. 1995, p. 33). En la metodología empírico-analítica se parte de que la realidad es única y uniforme, por lo que este criterio se puede comprobar a través de la validez interna (*internal validity*), mediante el grado de correspondencia entre los resultados cuantitativos y la realidad de la cual se obtienen. Si bien en la metodología constructivista, se asume que la realidad, a la que se accede a través de técnicas de investigación cualitativa, es múltiple y construida por los propios sujetos (Del Rincón et al., 1995, p. 33), de manera que «in the area of behavioral studies, those realities exist in the minds of people» (Guba & Lincoln, 1982, p. 105), es decir, «ellos constituyen "su" mundo, no el mundo» (Ruiz, 2007, p. 229). Por lo tanto, Guba y Lincoln sugieren el concepto de credibilidad (*credibility*), a la que otros autores se refieren también como validez interna (Martínez, 2007, p. 119), la cual se asegura a través de la observación persistente, la colaboración con otros investigadores, la recogida de evidencias de diferentes fuentes o la triangulación, pues los informantes pueden mentir u omitir datos y el investigador puede malinterpretar algunas opiniones (Del Rincón et al., 1995, p. 255; Dorio, Sabariego & Massot, 2004, p. 289; Martínez, 2007, p. 56; Rodríguez, Gil & García, 1996, pp. 286-287). De este modo, en la elaboración de esta investigación tenemos en cuenta algunas estrategias para la validación interna de una investigación cualitativa propuestas por Creswell (2014, pp. 201-202) y por Martínez (2007, p. 56), tales como la variedad de fuentes, métodos y momentos en la obtención de la información; el uso de técnicas de triangulación de los datos y métodos; la descripción minuciosa de los resultados, el escenario y las diferentes perspectivas del tema; la posible influencia de la percepción del investigador; o el intercambio con colegas.

El segundo criterio, la aplicabilidad (*applicability*) «persigue determinar la relevancia y las posibilidades de que las explicaciones e interpretaciones, como resultado de una investigación, se puedan generalizar o aplicar a otros contextos, a otros

sujetos y a otros problemas de investigación» (Del Rincón et al. 1995, p. 33). En el paradigma positivista, el criterio de validez externa o la generalización (*external validity, generalizability*) de los resultados es un aspecto fundamental (Del Rincón et al. 1995, p. 34). Sin embargo, en el caso del paradigma interpretativo se prefiere el concepto de transferibilidad (*fittingness*), debido a que «el carácter único e irrepetible de los contextos» (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 287) no permite la generalización ni la pretende –y esta cuestión no se debe ver como una limitación de la investigación cualitativa, sino como una característica de la misma (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 757)–; así, tal como afirman Guba y Lincoln, «it seems useful to think not in terms of generalizations but in tems of working hypotheses that fit more or less well into a context other than the one in which they were derived» (1982, p. 118). También otros autores, más recientemente, consideran la posibilidad de cierta transferencia entre contextos en función del grado de semejanza entre ellos (Martínez, 2007, p. 43; Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 287), aunque, como recomienda Gibbs (2012, p. 136), «es preciso ser cauto con la generalización fuera de los grupos y entornos examinados» en un determinado proyecto. Así, como defiende Creswell (2014, pp. 2013-2014):

> Qualitative generalization is a term that is used in a limited way in qualitative research, since the intent of this form of inquiry is no to generalize findings to individuals, sites or places outside of those under study. […] In fact, the value of qualitative research lies in the particular description and themes developed in context of a specific site.

El tercer criterio regulativo popuesto por Guba y Lincoln es la consistencia (*consistency*), que puede definirse como «el grado en que los resultados de una investigación volverán a repetirse al replicar el estudio con los mismos o similares sujetos y en el mismo o similar contexto» (Del Rincón et al. 1995, p. 34). En el paradigma positivista se habla de fiabilidad (*reliability*) para asegurar la consistencia y, por lo tanto, se admite la posibilidad de «repetir una investigación en condiciones idénticas» (1995, p. 34). Por el contrario, en el paradigma interpretativo y constructivista se acepta que tal posibilidad no es viable, por lo que se opta por el criterio de dependencia (*auditability*), propuesto por Guba y Lincoln, que, en palabras de Rodríguez, Gil y García (1996, p. 288), «implica tanto la estabilidad de los resultados como el conocimiento de los factores que explicarían la variación observada en los mismos al replicar un estudio». No obstante, Ruiz (2007, p. 107) comenta que

muchos autores no dan importancia a este criterio en la investigación cualitativa, visto que las situaciones en las que se centra el estudio cualitativo, por su complejidad e inestabilidad, complican notablemente e incluso pueden imposibilitar la repetición o replicabilidad de un fenómeno o de los resultados de la investigación del mismo. A pesar de ello, se recomienda tomar en consideración algunas estrategias que contribuyan a alcanzar el mayor grado de fiabilidad posible, sobre todo en lo que se refiere a la recogida de información y al análisis de los datos, como la triangulación (de personas y técnicas de recogida de información), el rigor en la codificación, la comprobación de las transcripciones, la consulta con expertos –o auditoría, como sugieren Guba y Lincoln (1982, p. 122), de ahí el término elegido para designar este criterio– o la descripción minuciosa del proceso, entre otras propuestas de Dorio, Sabariego y Massot (2004, p. 290), Gibbs (2012, p. 132) y Rodríguez, Gil y García y Ruiz (2007, p. 107) que hemos tenido en cuenta en la realización de esta investigación.

Por último, la neutralidad (*neutrality*) pretende «asegurar que los resultados de la investigación son reflejo de los sujetos estudiados y de la misma investigación y no producto de los sesgos, juicios e intereses del investigador» (Del Rincón et al., 1995, p. 34), criterio que en el paradigma positivista, basándose en la «naturaleza racional del conocimiento» (Del Rincón et al., 1995, p. 35), se entiende como objetividad (*objectivity*). En cambio, en el paradigma interpretativo y crítico, que siguen una metodología constructivista, Guba y Lincoln hablan de confirmabilidad (*confirmability*) y esa neutralidad pasa del investigador a los datos y a las interpretaciones (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 288), a través de «la fidelidad ética a los datos y al modo de obtenerlos y presentarlos» (Ruiz, 2007, p. 108). De manera que, debido a la naturaleza de este tipo de investigación, una vez más nos enfrentamos a posturas encontradas, desde las que rechazan que se pueda aplicar este criterio a la investigación de carácter cualitativo a las que lo afirman y consideran que existen «criterios intersubjetivos de racionalidad o normas de indagación por los que se pueden identificar los sesgos personales, supersticiones o falsas creencias» para asegurar la confirmabilidad (Del Rincón et al., 1995, p. 35), aceptando, en palabras de Martínez, que en el paradigma pospositivista, «el concepto de intersubjetividad remplaza así al concepto de objetividad» (2007, p. 27).

Partiendo de esa base de que «el mundo social es un mundo interpretado por los sujetos estudiados por el investigador, que pretende representar fiel y exactamente los mundos sociales o fenómenos estudiados» (Ruiz, 2007, pp. 98-99), otros autores,

además de los citados anteriormente, proponen algunas estrategias para superar esa posible falta de parcialidad, de las cuales destacamos aquellas que tenemos en cuenta en la elaboración de nuestro estudio: la triangulación, una vez más, para comparar la información proveniente de diversas fuentes y obtenida con diversas técnicas, el control metodológico en las distintas fases del proceso investigativo, la consulta y verificación por un experto que comprueba si las interpretaciones pueden justificarse a partir de los datos o la toma de conciencia sobre el papel del investigador en el proceso y el contexto de la investigación (Del Rincón et al. 1995,p. 258-259; Dorio, Sabariego & Massot, 2004, p. 290; Rodríguez, Gil & García, 1996, p.288; Ruiz, 2007, p. 108). Así, tal como concluyen Guba y Lincoln: «naturalistic methods are no worse than scientific in achieving neutrality and may at times be better. Whatever degree of aparent objectivity may be lost is more than compensated for by the continuously emerging insights that naturalistic methods produce» (1982, p. 127).

Una vez definidos los parámetros para evaluar las investigaciones correspondientes al paradigma positivista y al interpretativo, Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 795), quienes admiten que para los métodos mixtos todavía no existen unos criterios claros, proponen como «elementos de rigor» para los diseños de métodos mixtos los siguientes: el rigor con el que se respetan los métodos inherentes a cada enfoque (al cuantitativo y al cualitativo), la adecuación con la que el investigador adapta los distintos métodos y enfoques al planteamiento del problema, el reconocimiento de las limitaciones de cada método y enfoque en el estudio, la descripción de las coincidencias y las discrepancias entre los resultados obtenidos mediante los distintos métodos y los propios elementos de cada método o enfoque, en los cuales nos hemos centrado en los párrafos anteriores.

Así, pues, durante todo el proceso investigativo intentamos tomar en consideración estos elementos e implementar diferentes estrategias, algunas de ellas ya mencionadas anteriormente, que contribuyan a asegurar la calidad de nuestra investigación, como explicitar el modo de recogida de datos y documentar el análisis, recurrir a comparaciones y contrastes, reconocer los sesgos del investigador, utilizar ejemplos concretos de los datos, triangular (datos, fuentes y técnicas), revisar continuamente la codificación de los datos y la interpretación de los mismos y pedir la revisión de un experto externo al proceso (Ruiz, 2007, p. 108). De todos los criterios anteriores, hacemos nuevamente especial hincapié en la triangulación, por el papel destacado que juega en nuestra investigación, desde la doble perspectiva señalada por

Ruiz, esto es, como técnica para el enriquecimiento de la investigación en lo que se refiere al análisis de nuestro objeto de estudio desde distintos prismas y como «un mecanismo de control de calidad» (2007, p. 110); sin embargo, como indican Hernández, Fernández y Baptista, la triangulación también conlleva dificultades, que nosotros mismos sentimos en algunos momentos e intentamos superar, como el control de los sesgos, por la variedad de fuentes de las que proceden, o la complejidad que conlleva enfrentarse a una gran cantidad de datos (2006, p. 791).

En definitiva, como acabamos de comentar y argumentar, nuestra investigación se basa en un diseño de método mixto, de acuerdo con el marco conceptual descrito anteriormente, ya que se recogen, se analizan y se vinculan datos cuantitativos y cualitativos –si bien, en casi todo el proceso, predomina la investigación cualitativa orientada a la descripción y comprensión de una realidad desde dentro (Dorio, Sabariego & Massot, 2004, p. 281)–, usando diferentes técnicas y distintas fuentes de información en diferentes momentos con la finalidad de dar respuesta a los objetivos generales y específicos establecidos.

A continuación, en los apartados siguientes, describimos minuciosamente el proceso de investigación, lo cual, según Ruiz (2007, p. 100), también forma parte del control de calidad de la investigación.

5.3.2. Esquema de la investigación

Antes de pasar a la descripción pormenorizada del proceso, presentamos un esquema de la investigación que puede ayudar a comprender mejor la información sobre la muestra y las técnicas de investigación empleadas en nuestro estudio.

Tabla 6. Esquema de la investigación

Primer periodo de la PES (octubre 2014-enero 2015) **Último periodo de la PES** (marzo-mayo 2015)	**PARTICIPANTES**	**INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS**		**EVIDENCIAS**
	21 PeP de Español inscritos en MEIBS y MEPLE	Portafolio de *estágio*		Comentarios sobre el uso de la *Parrilla EPG* realizados por el profesorado en prácticas en el portafolio de *estágio*.
		Parrilla EPG	Autoevaluación	Datos sobre la autoevaluación del profesorado en prácticas a partir de la *Parrilla EPG*
	Investigadora		Observación de clases Planificación de unidad didáctica	Datos sobre la evaluación del profesorado en prácticas, por parte de la investigadora, a partir de la *Parrilla EPG*,
	828 alumnos de 3.º CEB y ES	Cuestionario creado a partir de la *Parrilla EPG*		Datos extraídos del cuestionario cumplimentado por los alumnos sobre la evaluación del profesorado en prácticas

Después de la PES	(mayo-junio 2015)	21 PeP de Español inscritos en MEIBS y MEPLE	Cuestionario sobre el uso de la *Parrilla EPG*	Datos extraídos del cuestionario cumplimentado por el profesorado en prácticas(preguntas cerradas y abiertas).
		7 PeP sin experiencia docente en LE previa	2 Grupos de discusión	Transcripción de la entrevista del profesorado en prácticas sin experiencia docente
		5 PeP con experiencia docente en LE previa		Transcripción de la entrevista del profesorado en prácticas con experiencia docente
	(junio 2016)	29 alumnos de ES	3 Grupos de discusión	Transcripción de las tres entrevistas de los tres grupos de alumnos

Esquema en el que se indican los participantes en el estudio, los instrumentos y momentos de recogida de datos y los tipos de evidencia.

5.4. Muestra de la investigación

En nuestro estudio obtenemos información de distintas fuentes: los profesores en prácticas, los alumnos del 3.º ciclo do Ensino Básico y del Ensino Secundário y la investigadora. A continuación, justificamos brevemente la selección de la muestra y describimos las características principales del grupo de PeP y de alumnos participantes. En los apartados siguientes, durante el análisis de las técnicas de investigación utilizadas para la recogida de datos, se ofrecen más pormenores de la muestra a la que se aplica cada una de ellos.

5.4.1. El profesorado en prácticas

De acuerdo con Maurice Tardif (2004, p. 169), «toda investigación sobre la enseñanza tiene, por consiguiente, el deber de registrar el punto de vista de los profesores, es decir, su subjetividad de actores en acción». Partiendo de esta idea y de que el foco de nuestra investigación radica precisamente en los profesores, concretamente en los profesores en formación inicial, no cabe duda de que resulta imprescindible contar con su punto de vista. Como acabamos de matizar, nuestros informantes son profesores en prácticas (*estagiários*) y, por tanto, se encuentran en un periodo de transición de alumnos a profesores, una etapa en la que afloran numerosas «tensões e (des)continuidades» que afectan al desarrollo de su identidad profesional (Flores, 2015b, p. 144) y un periodo en el que «aprender a ensinar implica um percurso de sobrevivência profissional» (Pacheco & Flores, 1999, p. 54). Esta etapa conlleva, pues, moverse entre realidades diferentes, como la universidad y la escuela, el papel de alumno y de profesor, la aplicación de la teoría a la práctica y la (re)construcción de saberes, así como enfrentar nuevas situaciones y el establecimiento de nuevas relaciones con los alumnos a los que imparten clases y los orientadores que los tutorizan. Por ello, por un lado, se trata de un periodo apasionante, repleto de aprendizajes y de nuevas experiencias, si bien, por otro, también complejo y estresante, marcado por el continuo desequilibrio entre esas distintas «capas» del ya mencionado «modelo cebolla» propuesto por Korthagen que afectan a su desempeño docente (2004, p. 80).

Nuestro grupo de estudio está constituido por parte del profesorado en prácticas que en el año lectivo 2014/2015 cursan el segundo curso de los másteres de formación inicial de profesores MEIBS y MEPLE, en el área de especialización de Español. La

facilidad de accesibilidad a ellos y a su contexto de la PES y el interés por este ámbito de la formación inicial de profesores de español son las razones que nos llevan a seleccionar esta muestra. De esta manera, seguimos una técnica de muestreo –entendiendo por técnicas o métodos de muestreo «aquellos procedimientos utilizados para seleccionar la muestra de individuos sobre los que se van a recoger los datos en un estudio» (Sabariego, 2004a, p. 144)– no probabilístico (Sabariego, 2004a, p. 144) o intencional (Ruiz, 2007, p. 64), pues la selección de los participantes es una «selección deliberada e intencional» (García, Rodríguez & Gil, 1996, p. 135) y no es fruto del azar. De los 34 PeP inscritos que realizan la PES en el curso 2014/2015, 22 acceden a participar en el estudio, si bien al final decidimos que la muestra definitiva sea de 21 PeP, tras descartar a una de las PeP por ser la única profesora en prácticas cuya lengua materna era el español, perfil no coincidente con el resto del grupo y cuyo caso merecía otro análisis diferente. Por tanto, podemos describir esta muestra como un grupo de 21 estudiantes del segundo año de MEIBS y MEPLE que se encuentran realizando la PES (por eso nos referimos a ellas como profesoras en prácticas, PeP) en centros de enseñanza de 3.º CEB y ES en los alrededores de Oporto, todas de sexo femenino[123], de entre 22 y 45 años. De las 21, 16 de ellas no tienen experiencia docente en enseñanza de LE previa a la PES; y las 5 restantes tienen entre un año y medio y 15 años de experiencia en la enseñanza de portugués lengua materna, inglés y francés (una de ellas, también de español durante un año lectivo) en una amplia variedad de niveles educativos (del 7.º curso al 12.º curso y una de las PeP en todos los ciclos de ES).

Estas 21 PeP cumplimentan la *Parrilla EPG* al inicio y al final de la PES, comentan su experiencia con esta herramienta en el portafolio de prácticas y responden a un cuestionario sobre la *Parrilla EPG* al final de la PES. Como es habitual en la investigación cualitativa la selección de muestras puede continuar a lo largo del estudio (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 135) y, al final de la PES, se invita a las 21 PeP a participar en un grupo de discusión a fin de profundizar en el análisis de la *Parrilla EPG*. De las 21, solo 12 aceptan participar, organizando así dos grupos de discusión (uno de 7 PeP sin experiencia en la enseñanza de LE previa a la PES y otro de 5 PeP con experiencia).

[123] Por este motivo, a partir de este punto, cuando nos referimos a las profesoras en prácticas participantes en nuestro estudio, usaremos el femenino: la PeP o las PeP.

5.4.2. Los alumnos del 3.º ciclo do Ensino Básico y de Ensino Secundário

Como ya hemos visto en los objetivos de nuestra investigación, además de conocer la percepción de las PeP y de la investigadora respecto al perfil competencial docente de las PeP también nos interesa el punto de vista de los alumnos.

En efecto, son muchos los autores, tal como refieren Fernandes y Flores (2014, pp. 198-199), que subrayan la importancia de la voz de los alumnos, visto que estos pasan mucho tiempo en las escuelas y pueden facilitarnos información valiosa sobre la dinámica de las mismas, el proceso de enseñanza-aprendizaje e incluso sobre el trabajo de los profesores, sobre todo cuando intervienen de una manera libre y voluntaria. Como afirma Day (2006, p. 49) «de una serie de estudios se desprende con claridad que [los alumnos] son eminentemente competentes para percibir con precisión las actitudes, las intenciones y la conducta docentes». No obstante, a pesar del innegable interés de sus opiniones, conviene no olvidar que estas pueden estar sesgadas, ya que los alumnos «tienen parte en el juego de intereses y de relaciones que se establecen en el aula» (Santos, 1993, p. 93), los cuales condicionan sus respuestas, y además pueden malinterpretar las intenciones del profesorado, no tomarse en serio su participación o no conocer suficientemente su proceso de aprendizaje como para evaluar la influencia de la intervención docente en dicho proceso (Airasian & Gullickson, 1998, pp. 83-84).

Para ello, intentamos seleccionar, sobre todo para el grupo de discusión, aquellos estudiantes de los niveles educativos más altos, porque tienen más horas de experiencia como aprendientes de LE, puesto que consideramos que se conocen mejor como aprendientes y que consiguen involucrarse más en el análisis de las cuestiones en estudio. A fin de incrementar la fiabilidad de sus opiniones, siguiendo las indicaciones de algunos autores, mostramos especial precaución para que la opinión sea libre, confidencial y anónima, recomendaciones que seguimos en nuestro estudio tanto para el cuestionario que cumplimentan los alumnos como para el grupo de discusión (Airasian & Gullickson, 1998, p. 30; Santos, 1993, p. 93). Asimismo, en cuanto a ese juego de intereses al que se refiere Santos (1993, p. 93), conviene destacar que los alumnos que evalúan a las PeP participantes en nuestro estudio, en ningún caso van a ser evaluados por las PeP y son informados de que su percepción no interfiere de ningún modo en la nota final de las PeP.

Sin embargo, la aceptación de los datos provenientes del alumnado no es tan unánime cuando se valora su pertinencia como una fuente de información más para la

evaluación del desempeño docente. En lo que concierne a los resultados de aprendizaje de los alumnos y a su relación con el desempeño docente, tal como sostienen muchos especialistas, es preciso prudencia, pues actualmente está ampliamente demostrado que su aprendizaje depende de otros muchos factores y no solo del profesor (Stronge, 2010, p. 36). Sin embargo, más allá de los resultados, como reconocen Pacheco y Flores (1999, p. 181):

> Na avaliaçao do professor, existe ainda lugar para os alunos (através de entrevistas, questionários, relatórios), pois são testemunhas diárias da sua acção. O seu sentido crítico, as suas expectativas, as suas descrições são, dentro de um quadro global de participação do aluno na escola, elementos a considerar de modo positivo, mais no que se refere à motivação, ao clima da sala de aula e à organização das situações de aprendizagem e menos no que se prende com o domínio da área de ensino, uma vez que a sua voz não poder ser considerada no julgamento da competência e desempenho científico do professor.

Siguiendo la opinión de Pacheco y Flores expresada en la cita anterior y convencidos de que, en palabras de Stronge, «o *feedback* dos alunos pode constituir uma fonte viável de informação que aumenta a nossa compreensão sobre o ensino e a aprendizagem, e como tal, pode servir como um complemento relevante para o panorama da avaliação de professores» (2010, p. 36), decidimos tener en cuenta la voz del alumnado en nuestra investigación. No obstante, tal como ya hemos explicado y basándonos una vez más en la sugerencia de Stronge (2010), la consideramos una fuente de datos más, un complemento a la percepción de las PeP y de la propia investigadora, que puede ofrecer una perspectiva interesante sobre la competencia docente de las PeP.

Para ello, diseñamos un cuestionario dirigido a los alumnos de 3.º CEB y ES a los que imparten clases las PeP, el cual se aplica en dos momentos: después de la primera y de la última clase de las PeP. Optamos, por tanto, de nuevo, por la técnica del muestreo no probabilístico (Sabariego, 2004a, p. 144), concretamente el muestreo no probabilístico causal (2004, p. 147), pues la muestra se decide en función de las clases y centros educativos en los que las PeP imparten clase y no al azar entre toda la población del alumnado de 3.º CEB y ES de esos centros. Ente los dos periodos, obtenemos cuestionarios de 828 sujetos.

En relación con el perfil del alumnado participante constatamos en el siguiente gráfico que la gran mayoría, contabilizando los dos periodos, se encuentra en el 11.º

curso, seguido del 8.º curso, del 9.º, del 10.º y ya con porcentajes mucho más reducidos del 7.º y del 12.º curso.

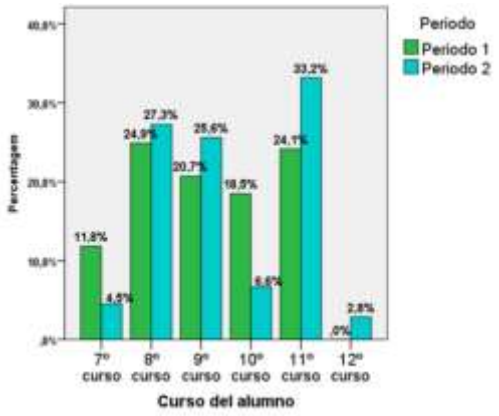


Figura 24. Perfil del alumnado participante en la evaluación de la competencia profesional docente de las PeP por curso en el que se encuentra inscrito y por periodo en el que se recogen los datos.

Además de recabar información del alumnado con el objetivo de contrastar su percepción sobre la competencia docente de las PeP con la autoevaluación de las PeP y la evaluación de la investigadora, más adelante, teniendo en cuenta que el muestreo puede ser realizado en diferentes fases (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 135), consideramos interesante explorar, por medio de la técnica del grupo de discusión, la percepción de los alumnos de estos niveles educativos sobre las competencias de un «buen» docente de LE y sobre las competencias identificadas en la *Parrilla EPG*, herramienta en la que nos basamos para elaborar el cuestionario para los alumnos al que nos hemos referido anteriormente. En esta ocasión, también optamos por la técnica del muestreo no probabilístico y por el muestreo estratégico, aplicando la técnica del embudo hasta llegar a los sujetos participantes (Ruiz, 2007, p. 156), pues de los 12 centros educativos a los que pertenecían los alumnos que habían respondido el cuestionario, seleccionamos tres y de los grupos con clases de español, los *orientadores cooperantes* y profesores de español de estos alumnos, eligen en cada centro un grupo de alumnos en función de, como explica Ruiz, la «riqueza de contenido [que prometan] por la intensidad de su experiencia personal» y de su «disponibilidad actitudinal» para comunicarla (2007, p. 155). Al final se implementan tres grupos de discusión: un grupo de 11 alumnos de 10º curso (grupo de discusión 1) en una escuela de Oporto, un segundo grupo de 11 alumnos de 10º curso (grupo de discusión 2) en un centro educativo del área metropolitana de Oporto y otro grupo de 7 alumnos de 10º curso (grupo de discusión 3), también en una escuela ubicada en la zona metropolitana de Oporto, cuyos perfiles analizaremos con mayor detalle cuando describamos la técnica

de los grupos de discusión (véase 5.5.4.2. Grupos de discusión con los alumnos de 3.º ciclo de Ensino Básico y de Ensino Secundário).

5.5. Técnicas de investigación

De acuerdo con la terminología propuesta por Del Rincón et al. entendemos por técnicas de investigación: «los instrumentos[124], estrategias[125] y análisis documentales empleados por los investigadores para la recogida de información» (1995, p. 35). Para una mejor comprensión del constructo objeto de estudio, en nuestra investigación, se utilizan diferentes técnicas de recogida de información que permiten recoger datos desde distintas perspectivas (Dorio, Sabariego & Massot, p. 277): para la investigación cuantitativa, *La Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*), el cuestionario para los estudiantes y parte del cuestionario para las PeP; y para la investigación cualitativa, el portafolio de las PeP, parte del cuestionario a las PeP y los grupos de discusión con estudiantes y con las PeP. A continuación, describimos cada una de estas técnicas.

5.5.1. La *Parrilla* del perfil del profesor de idiomas (*EPG*)

Este referencial de evaluación de competencias docentes (véase 2.3.3.2.4. *Parrilla* del perfil del profesor de idiomas (2013)) es, además del objeto de estudio, uno de los instrumentos para la obtención de datos cuantitativos a partir de la autoevaluación de las PeP y la evaluación de la investigadora.

5.5.1.1. La *Parrilla EPG*: su utilización por parte del profesorado en prácticas

La (auto)evaluación del docente a partir de la versión digital de la *Parrilla EPG* genera un gráfico que muestra la fase, de las seis posibles, en la que se encuentra el profesor en cada una de las 13 categorías que contempla esta herramienta, facilitando así la obtención de su perfil competencial en un momento dado.

[124] Del Rincón et al. (1995, p. 36) define los instrumentos como «medios reales, con identidad propia, que los investigadores elaboran con el propósito de registrar información y/o medir características de los sujetos». Son ejemplos de instrumentos las pruebas objetivas, las escalas, los cuestionarios o la observación sistemática (1995, p. 37).

[125] Por estrategias, Del Rincón et al. (1995, p. 37) se refiere a «técnicas de investigación que implican la interacción social del investigador, precisan del contacto cercano y directo entre investigador e investigados, y de una relación flexible y cálida». Son ejemplos de estrategias como técnicas para la recogida de información: la observación participante, el análisis documental, la autobiografía, las historias de vida o la entrevista en profundidad.

Las 21 PeP utilizan este referencial en dos ocasiones para realizar su autoevaluación, la cual, como ya hemos especificado en el marco teórico sobre este proceso (véase 2.3.3.2.4. *Parrilla* del perfil del profesor de idiomas (2013)) puede tener varios objetivos. La primera autoevaluación a partir de la *Parrilla EPG* se lleva a cabo tras impartir una de las primeras clases y pretende hacer a las PeP más conscientes, en palabras de Cano, «de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas, de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras» (2011, p. 33), es decir, tiene un fin diagnóstico. La segunda autoevaluación a partir de la *Parrilla EPG* tiene lugar después de la última clase de la PES y además de los objetivos anteriores, procura que, mediante la comparación de los dos procesos, las PeP obtengan una visión más holística de su periodo de prácticas.

Antes de enfrentarse a la *Parrilla EPG* por primera vez, en la primera sesión del Seminário IPP, la investigadora explica a las PeP las normas de la PES para el área de especialización del Español de la evaluación y los distintos componentes de la misma, entre ellos, el portafolio de *estágio*, en el cual una de las tareas requiere el uso de la *Parrilla EPG*. Como ya hemos descrito (véase Anexo 11: Indicaciones generales para la elaboración del Portefólio de estágio pedagógico en el área de Español), en la sección de autoevaluación del portafolio las PeP deben cumplimentar la *Parrilla EPG*, adjuntar el gráfico generado con su perfil profesional y reflexionar sobre su autoevaluación. Con esta reflexión se procura entender la realidad estudiada desde la perspectiva de los participantes, respetando así el principio émico de la observación (Esteve, 2004, p. 93). Tras esta aclaración, se informa a las PeP de la investigación que se pretende llevar a cabo en paralelo a la PES y se les anima a participar.

5.5.1.2. La *Parrilla EPG*: su utilización por parte de la investigadora

La investigadora cumplimenta la *Parrilla EPG* en los mismos momentos que lo hacen las PeP, tras asistir a sus clases. Para ello, la investigadora se sirve de la observación de clases, de la toma de notas durante la observación y del análisis de la planificación de clase para registrar la información necesaria a fin de analizarla e interpretarla y, posteriormente, rellenar la *Parrilla*. Cabe matizar que, como ya hemos referido, la *Parrilla EPG* no debería ser utilizada como lista de control ni como *Parrilla* de observación de clases, pero sí nos permite extraer aspectos importantes de la práctica

docente en los cuales podemos focalizar la observación. Profundicemos en el proceso de recogida de datos a partir de esta técnica de investigación.

5.5.1.2.1. La observación de clases

La observación de clases es un procedimiento complejo que, como hemos comentado al tratar el papel de la observación en la PES del área de especialización de Español (véase 5.5.1.2.1. La observación de clases), consiste en una herramienta de desarrollo personal y profesional de los docentes (Ribeiro, 2010, p. 57) que puede ser utilizada por los futuros profesores, como técnica para su autoevaluación y la mejora de su práctica docente, y por los orientadores de la PES para la evaluación de los PeP y para contribuir y guiar el desarrollo de sus competencias. En este estudio, la investigadora recurre a la observación de clases como instrumento sistemático de recogida de datos para su posterior análisis (Verdía, 2010b) y para la cumplimentación de la *Parrilla EPG* a fin de obtener datos para la evaluación de cada PeP y compararla con la de las PeP, por lo que los resultados obtenidos sirven para la investigación e incluso, como formadora en el contexto de estudio, para ofrecer retroalimentación a las PeP participantes. Por tanto, partimos de la concepción de observación como procedimiento de carácter sistemático e intencional y precisamente estas características son las que la diferencian de la observación como una práctica más cotidiana y espontánea (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 151; Ruiz, 2007, p. 126; Verdía, 2010b), aunque también es cierto, como explica Del Rincón et al. (1995, p. 229), que «la observación admite diversos grados de sistematización». Así, la observación sistemática como técnica de recogida de datos se caracteriza, recurriendo a la definición de Anguerra, parafraseada por Mateo y Martínez, «por tener un objetivo y unos criterios de selección de información perfectamente definidos, usar un instrumento preciso de registro de la información que permita la cuantificación» (2008, p. 140).

La observación como procedimiento requiere, como sostiene Ribeiro (2010, p. 64), diferentes estrategias metodológicas, técnicas e instrumentales, debido a la multidimensionalidad del objeto de la observación. A la hora de planificar la observación de clases como técnica de investigación e incluso como técnica para la formación y evaluación docente es necesario tomar decisiones acerca del objeto de observación, el contexto, el registro de las observaciones, el número de sesiones, la duración de cada una de ellas, la fecha, el carácter continuo o esporádico de las observaciones, los sistemas de observación y el análisis de datos (Esteve, 2004, pp. 86-

95; Ribeiro, 2010, p. 76; Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 150; Stodolsky, 1997, p. 259; Tardif & Faucher, 2010, p. 50). Con la intención de determinar estos aspectos e implementar el procedimiento de la observación sistemática, seguimos las diez fases recomendadas por Del Rincón et al. (1995, pp. 231-232), autores que se basan en el esquema de 1977 de Boehm y Weinberg:

1) definir con claridad el problema y determinar los objetivos de la observación, dado que, como señala Hadji, «não há observação possível senão para quem sabe, de uma certa forma, o que quer ver» (1994, p. 136);

2) reflexionar sobre la adecuación del uso de la observación sistemática para abordar este problema;

3) decidir cuáles son las características relevantes de la situación en la que tendrá lugar la observación (espacio, personas, fecha, etc.);

4) estipular el universo de las conductas que se va a examinar;

5) identificar qué unidades de conducta o categorías se van a observar y, crear un sistema de categorías o utilizar uno ya elaborado;

6) determinar el procedimiento de muestreo que sea más conveniente para el registro de las observaciones (por tiempo o por ocurrencia de una determinada conducta), así como el nivel de descripción y segmentación de la conducta, es decir, si se opta por la descomposición de una conducta en unidades más pequeñas o por un conjunto global;

7) valorar en qué medida el sistema de observación garantiza observaciones fiables y buscar estrategias para contrastarlo;

8) comprobar qué inferencias se pueden hacer a partir de lo observado;

9) centrarse en diferentes conductas desde una perspectiva diferente; y

10) pensar en la posibilidad de utilizar otras técnicas diferentes de la observación sistemática en el abordaje del mismo problema.

Además de estas diez fases, Del Rincón et al. (1995, pp. 230, 272) establecen una serie de criterios metodológicos, sobre los que también reflexionamos para decidir la modalidad de observación más adecuada según nuestros objetivos, en función de: la implicación del observador (observación participante, observación no participante, observación externa, autoobservación, etc.), la explicitación de la observación (observación abierta si todos son conocedores del procedimiento; observación encubierta, en el caso contrario; o un punto intermedio cuando solo una parte de los observados sabe que se está implementando este procedimiento), la explicitación del

objetivo de la observación (explicación total, explicación parcial, explicación encubierta o falsa explicación), la estrategia a seguir (inductiva, es decir, si se va del fenómeno observado a los datos, o deductiva, si se parte de un marco teórico), la duración (si es una observación única de duración limitada o una observación a largo plazo), el grado de sistematización de la observación (en un *continuum* entre sistemática o asistemática) y el enfoque de la observación (observación descriptiva, focalizada y selectiva).

La observación sistemática implica el uso de un sistema de observación o codificación que permita al observador registrar la información «para "detener" la realidad y poderla estudiar mejor» (Del Rincón et al., 1995, p. 232). Aunque son muchos los sistemas de codificación que se pueden utilizar, Del Rincón et al. (1995, p. 233) y Rodríguez, Gil y García (1996, p. 154), basándose en la propuesta de 1989 de Evertson y Green, distinguen cuatro tipos de sistemas: categoriales, descriptivos, narrativos y tecnológicos. Los objetivos de la investigación y la modalidad observacional seleccionada determinan la tipología de sistema más adecuado, visto que cada uno de ellos tiene un carácter que puede ser más o menos abierto, conduce a una determinada interpretación de lo observado e implica el uso de estrategias e instrumentos diferentes (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 154). De acuerdo con los objetivos establecidos, optamos por utilizar los sistemas categoriales y, en ocasiones los descriptivo-narrativos. Descartamos los tecnológicos, porque decidimos registrar los datos en el contexto natural e inmediato en que ocurre la observación, por la posible distorsión que implica el uso de sistemas tecnológicos, como la cámara de vídeo, en un escenario natural como es la clase (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 165).

Los sistemas categoriales son, tal como los definen Del Rincón et al.: «sistemas completos y cerrados que contienen un número finito de categorías o unidades de observación. Las categorías están prefijadas, son mutuamente excluyentes y exhaustivas» (1995, p. 235). Entre los sistemas categoriales más habituales destacan los sistemas de categorías (que dan nombre al sistema), las listas de control y las escalas de estimación o valoración (Del Rincón et al., 1995, p. 235; Mateo & Martínez, 2008, p. 140; Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 154). Los sistemas de categorías o sistemas categoriales se componen de una serie de conceptos, denominados categorías, que guían el registro de la información generada de la observación (Del Rincón et al., 1995, p. 236), por lo que conviene, como recomiendan Rodríguez, Gil y García (1996, p. 156), que las categorías estén definidas con precisión y claridad, si bien su descripción puede implicar niveles más bajos o más altos de inferencia, en función de si lo que se percibe

se adecúa a la descripción realizada o está implícito en otra descripción y conlleva un mayor grado de inferencia. Este sistema es un instrumento muy utilizado en el ámbito de la investigación del aula, sobre todo, en un paradigma de investigación cuantitativa (Esteve, 2004, p. 91; Stodolsky, 1997, p. 249). Aun así, su uso no resulta fácil, pues continuamente enfrenta al observador o investigador a dilemas como la determinación de la unidad de registro más adecuada, la naturaleza y representatividad del muestreo (temporal o comportamental), la duración de la observación, el registro simultáneo o diferido de la información o el procedimiento de análisis e interpretación de los datos recogidos (Del Rincón et al., 1995, p. 243; Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 156).

En nuestro caso optamos por un sistema de categorías ya existente, la *Parrilla EPG* (con 13 categorías, aunque la observación se realiza especialmente en torno a las nueve últimas, puesto que la primera parte relativa a la Formación, titulación y experiencia, excepto en lo que respecta al Dominio de la lengua, se cubre a partir de la información proporcionada por los propios PeP), un sistema que se basa además en una escala de estimación, ya que presenta una descripción para cada categoría dividida en seis posibles fases de desarrollo que reflejan una evolución de la competencia docente para cada categoría. No obstante, conviene recordar, una vez más, que no utilizamos la *Parrilla EPG* a modo de ficha de observación durante la observación, sino que, como ya hemos explicado, nos basamos en ella para extraer aquellos aspectos en los que nos queremos centrar y que guían la observación y, tras el análisis de la información registrada y su interpretación, es cuando cumplimentamos la *Parrilla EPG*.

En cuanto a las escalas de estimación como sistemas de observación, estas consisten en un instrumento de medición que permite «formular juicios sobre el grado a que llega un comportamiento o característica» (Mateo & Martínez, 2008, p. 142) a partir un sistema de categorías prefijado. A pesar de que se trata de un instrumento que nos permite establecer una medición, implica ciertos riesgos, como la posibilidad de evaluar siguiendo la impresión general que se tiene del objeto o del sujeto o la influencia de la respuesta a una pregunta en el resto de respuestas (efecto de halo), puntuar demasiado alto a todos los sujetos (error de indulgencia), puntuar demasiado bajo a todos los individuos (error de severidad) o buscar el punto intermedio de la escala evitando los extremos de la misma (error de tendencia central) (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 160).

Respecto a los sistemas descriptivos, estos son «sistemas abiertos y pueden tener categorías prefijadas o generadas a partir de los datos» (Del Rincón et al., 1995, p. 233),

de manera que permiten combinar una observación más descriptiva con una más focalizada y terminar con una observación selectiva, observando únicamente lo estipulado en el sistema de categorías, optando así por lo que se conoce como «estrategia del embudo» (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 160). También Del Rincón et al. (1995, p. 281) se refieren a la «delimitación progresiva de la observación» y la explican recurriendo a Evertson y Green y su analogía del microscopio: «cuanto más la lente enfoca los detalles pueden verse fragmentos muy pequeños y la descripción del entorno pasa desapercibida, pero no es ignorada». Para estos autores esa progresión avanza desde una primera fase de observación descriptiva en la que se obtiene una visión general de la situación y del escenario a otras fases de mayor concreción, si bien, las tres fases se suelen solapar (1995, p. 282). Estas observaciones normalmente se registran a través de notas de campo a modo de «apuntes que nos ayudan al estudio posterior y la reflexión» (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 161), pues son, como las definen Del Rincón et al., 1995, p. 291), «una forma narrativo-descriptiva de relatar observaciones, reflexiones y reacciones sobre lo percibido por el investigador». Se pueden clasificar en cuatro tipos: notas metodológicas (decisiones de investigación, dificultades, etc.), notas personales (reacciones, actitudes, impresiones del investigador, asuntos que necesitan ser recordados, etc.), notas teóricas (relacionadas con el marco teórico: abstracciones y generación de conocimiento teórico) y notas descriptivas/inferenciales (según si el tipo de contenido es descriptivo, es decir, notas que intentan registrar lo observado lo más fielmente posible, o si es contenido reflexivo, de alto nivel de inferencia, que engloba el pensamiento, ideas, reflexiones, etc.).

Las notas de campo también se usan cuando se opta por un sistema narrativo de observación, los cuales son «sistemas abiertos constituidos por descripciones detalladas y amplias de los fenómenos observados con el fin de explicar los procesos en desarrollo e identificar pautas de conducta en contextos específicos», en los que no se suele partir de categorías prefijadas, sino que se pretende comprender lo que ocurre y su porqué (1995, p. 290), a partir del registro de información sobre una determinada práctica, sobre un segmento de la misma o sobre todo el proceso con el mayor detalle posible (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 152). Los sistemas narrativos principales son, de acuerdo con Del Rincón et al. (1995, p. 291), además de las notas de campo, los registros anecdóticos de un determinado segmento específico de la realidad o incidente que se relaciona con un área de interés previamente definida (1995, p. 299) y el diario del investigador, que también utilizamos en la investigación; los dos primeros con la

finalidad de facilitar la cumplimentación, tras la observación, de la *Parrilla EPG* y el diario con la única intención de registrar algunas notas metodológicas, personales y técnicas necesarias para la organización de la recogida de información.

De acuerdo con el marco teórico comentado anteriormente, describimos, a modo de resumen, nuestra observación como una observación sistemática cuyo fin es la recogida de datos sobre la práctica docente de 21 PeP al inicio y al final de su PES a partir de la *Parrilla EPG*. Se trata, por tanto, de una observación estructurada, con preparación previa, abierta (Del Rincón et al., 1995, p. 272; Gibbs, 2012, p. 193), directa (en contacto directo con los actores sociales), selectiva y no participante, dado que la investigadora entra en contacto directo con el objeto de estudio y participa como observadora, a nivel individual, en el lugar donde se producen los hechos, en la que todos los sujetos involucrados tienen conocimiento de su presencia y del objetivo de la investigación, si bien, aunque observa en el contexto natural, no participa como un miembro más en las actividades del grupo que es foco de estudio (Del Rincón et al., 1995; Fuertes, 2011; Rodríguez, Gil & García, 1996; Ruiz, 2007). Además, como ya hemos adelantado, la observación se efectúa con recurso a un sistema categorial, pues el referencial de competencias utilizado, la *Parrilla EPG*, sirve como sistema categorial con escala estimativa, el cual ayuda a seleccionar los focos de interés de la observación y a dar sentido a los datos, ya que, como explica Hadji, los datos obtenidos de la observación solo adquieren sentido respecto a unos criterios previamente establecidos, dado que lo observable, ya sea un comportamiento, una actitud u otro aspecto es un signo que por sí solo, sin descodificar no aporta información relevante alguna (1994, p. 139). De esta manera, teniendo en cuenta que se trata de la evaluación de la competencia docente, la existencia de criterios claros y precisos con descripción de los indicadores es imprescindible, como hemos insistido en el marco teórico de nuestro trabajo (véase 3.1.3. Principios orientadores para un sistema de evaluación de profesores) (Alves & Machado, 2010a; Darling-Hammond, 1997; De Ketele, 2006; Hadji, 1994; Ingvarson, 2010; Mateo & Martínez, 2008; Roelofs & Sanders, 2007; Rueda, 2009; Stronge, 2010).

Asimismo, durante la observación se opta por un muestreo comportamental en detrimento de uno temporal, es decir, se consideran las conductas o situaciones completas y es la conducta, dentro de un contexto y de una secuencia, y no el tiempo ni la duración, la unidad que establece el registro (Del Rincón et al., 1995, p. 243). Para el registro de la información obtenida se recurre a sistemas descriptivos y narrativos como

los registros anecdóticos de determinados incidentes que ayudan a inferir los desempeños descritos en el sistema categorial y la toma de notas. Como subraya Stodolsky (1997, p. 252), la toma de notas en un formato abierto permite el registro de lo que ocurre en el aula que de algún modo influye en esas categorías, pero permite también una interpretación más allá de la suma de una serie de comportamientos definidos y observables y, por tanto, más acorde con la complejidad del proceso de enseñanza. Además de notas descriptivas e inferenciales, se toman notas metodológicas, técnicas y personales (Del Rincón et al., 1995, p. 291), cuyo análisis e interpretación se realiza tras la observación con el objetivo de poder cumplimentar la *Parrilla EPG*, instrumento cuyo análisis e interpretación sí se incluye en este texto.

Además de estos registros, conscientes de los «riesgos» que conlleva la observación sistemática y los sistemas categoriales con escala de estimación, se ha recurrido, como recomienda Del Rincón et al. (1995, p. 232), a otras técnicas como al análisis, antes y durante la observación, de la planificación de la clase (fundamentación teórica, planificación de la unidad didáctica y el plan de la clase observada) y posteriormente al análisis de la reflexión de las PeP sobre su autoevaluación (utilizando la *Parrilla EPG*), incluida en el portafolio. De hecho, tal como reconoce Stronge, a pesar de la importancia de la observación como fuente de datos, esta presenta bastante limitaciones cuando se usa como única fuente, por lo que es sumamente necesario utilizar varias fuentes de datos para obtener evidencias sobre el desempeño docente (2010, p. 35), y, en nuestro caso, el uso de este análisis documental ha contribuido a una mejor comprensión de los aspectos observados y de otros que no son directamente observables. Como matiza Ribeiro, solo el propio profesor observado puede ayudar al observador a comprender ciertos comportamientos y a saber realmente las causas de su actuación, su origen y su evolución, así como las representaciones, creencias y el «mundo interior» del observado, también con respecto a la presencia del observador, los cuales influencian las actuaciones (2010, pp. 63-66).

Por lo tanto, somos conscientes de los posibles sesgos y dificultades de la observación sistemática como técnica de recogida de información y que pueden afectar a su fiabilidad. Mateo y Martínez (2008, pp. 143-144) se refieren a los sesgos procedentes del sujeto observado, del observador y del sistema de observación. En efecto, nos enfrentamos a la posible reactividad por parte del observado, que puede modificar su conducta por estar siendo observado, dando lugar a una situación artificial; a la reactividad del observador sobre el observado o a la reactividad recíproca; a la

subjetividad del observador a la hora de registrar la información, la influencias de las expectativas previas sobre lo observado o la falta de formación y práctica en la observación de clases; a la imposibilidad de observar ciertos fenómenos; o a los sesgos derivados del sistema de observación, es decir, del sistema que se utiliza o del proceso de muestreo o de selección de las observaciones o la información que se registra (Del Rincón et al., 1995, pp. 229-230; Mateo y Martínez, 2008, pp. 143-144; Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 160; Ruiz, 2007, pp. 71, 128).

Observar clases es, por tanto, «más que orientar la mirada hacia un objeto», pues no es suficiente con mirar, sino que es necesario ver el objeto en su totalidad y su infra-ecología[126] (Ribeiro, 2010, p. 57), lo cual resulta realmente complejo. Por ello, pese a que se trata del método más común para evaluar a los docentes y describir cómo actúan en el aula (Stronge, 2010, p. 35), es evidente que es una opción incompleta en el sentido de que no siempre posibilita comprender la razón por la que un docente actúa de una determinada manera, no contempla los sentimientos, ni los pensamientos del sujeto observado que pueden influir en las acciones y comportamientos observables (Ribeiro, 2010, p. 58), ni «pruebas sistemáticas directas» sobre, por ejemplo, la planificación del docente, la adaptación de materiales, la relación con los compañeros y el resto del personal docente (Stodolksy, 1997, p. 248). Además, como advierte Ribeiro (2010, pp. 58-59), se debería considerar la influencia que ejercen las variables contextuales (contexto preexistente, existente, creado, originado y el contexto elegido[127]), las variables *imagéticas* (autoimagen, imagen de la trayectoria profesional y personal del profesor, imagen de la acción, imagen de la proyección o de las posibles consecuencias derivadas de las decisiones del docente e imagen de la dialéctica contextual surgida de la conjugación y gestión de los varios contextos que el profesor pueda crear) y las variables sistémicas (microsistema, mesosistema, macrositema, exosistema e hipersistema[128]).

[126] Ribeiro define infra-ecología como «o modo como os contextos ecológicos e psicológicos se interinfluenciam e se articulam entre si, de forma a permitir a construção e exibição de comportamentos passíveis de serem directamente observados por terceiros» (2010, p. 58).

[127] Traducción propia de «contexto a criar», que Ribeiro define como «contexto que, entre os contextos possíveis, o professor elegeu para responder à situação ou problema surgido» (2010, p. 58)

[128] A continuación se señala el significado de dichos conceptos en palabras del autor (Ribeiro, 2010, p. 59):

- Microssistema – Componentes do mundo interior do professor e que afectam o desempenho profissional.
- Mesossistema – Fluxo das actividades que se desenvolven na sala de aula.
- Macrossistema – Influência da Escola, sua cultura e seus processos de aculturação.

Asimismo, otro factor que afecta a la realidad observada puede ser la presencia del observador y su interacción con el objeto observado, sobre todo, si partimos de la idea de que «la observación no debe deformar, distorsionar o perturbar la verdadera realidad del fenómeno que se estudia» (Martínez, 2007, p. 50), aunque tampoco se debe descontextualizar y aislar los datos de su contexto; no obstante, especialmente desde los postulados de la investigación etnográfica, esa «contaminación» de los datos provocada por la presencia del observador es inevitable, por lo que «el efecto perturbador de la observación sobre lo que es observado se integra en la investigación y en la teoría que de ella se genera» (2007, p. 52). De hecho, como puntualizan Rodríguez, Gil y García (1996, p. 150), la observación puede representarse con la siguiente fórmula:

> O=P+I, donde O es la observación, P es el sistema perceptivo del observador, que incluye sus metas, prejuicios, marco de referencia y aptitudes o bien la mediación de un sistema de observación […]; e I representa la interpretación que el observador hace de lo observado.

En la misma línea, afirma Ruiz que «[n]o existen observaciones objetivas sino observaciones socialmente colocadas en los mundos del observado y de su observador. Ni siquiera los protagonistas son capaces, con frecuencia, de explicar idóneamente sus actos y sus experiencias personales» (2007, p. 85). No obstante, a pesar de estos inconvenientes, el mismo autor (2007, pp. 126-128) realza las ventajas de la observación sistemática en este sentido, pues reduce al mínimo los efectos generados por la presencia del investigador, interfiriendo menos en el desarrollo del fenómeno observado que otras técnicas, ya que «intenta evitar la *distorsión artificial* del experimento y la *entorpecedora*[129] de la entrevista» (2007, p. 127) y su naturalidad e inmediatez hacen que se trate de un procedimiento que proporciona bastante rigor cuando, como ya hemos subrayado, se combina con otros métodos.

En relación con el rigor, indica Del Rincón et al. (1995, p. 244), que las observaciones deberían regirse por criterios regulativos como la fiabilidad y la validez. La fiabilidad tiene que ver con la reducción de los sesgos descritos anteriormente, de ahí la importancia de registrar la información de la manera más completa posible (Martínez, 2007, p. 50), siguiendo un protocolo sistemático de recogida de datos y un control de

---

- Exossistema – A cultura familiar, a cultura do grupo extra-escola e acultura regional, enquanto determinantes do sucesso do professor e do sucesso do aluno.
- Hipersistema – A cultura, exigências e política educativa nacional e comunitária (nomeadamente as emanadas da União Europeia).

[129] Cursiva del autor.

los mismos (Ruiz, 2007, p. 138), y de emplear otros métodos de recogida de datos además de la observación, como pueden ser: el punto de vista de otros participantes para «completar la imagen de lo que es el grado de competencia de un profesor» (Stodolsky, 1997, p. 257), la planificación de clase, las conversaciones con el observado, las opiniones de los alumnos, etc. Así, haciendo caso a estas recomendaciones, consideramos algunas «medidas de precaución para garantizar la calidad de la información recogida» (Ruiz, 2007, p. 72) como las mencionadas anteriormente: el análisis de las planificaciones de clase de las PeP, los comentarios reflexivos sobre sus autoevaluaciones recogidos en el portafolio, conversaciones con los *orientadores cooperantes* de los centros educativos y la opinión de los alumnos manifestada en un cuestionario creado para este fin. Aunque se trate, sobre todo en los tres últimos casos, de evidencias subjetivas, como señala Ribeiro, la subjetividad compartida permite una mayor objetividad (2010, pp. 68-69). Por su parte, la validez se relaciona con la garantía de registrar aquello que se desea observar y de asegurar que las mediciones obtenidas a partir de un instrumento describen lo que efectivamente pretenden describir (Del Rincón et al., 1995, p. 244). Sin embargo, como es evidente y como bien explica Stodolsky (1997, p. 244) «los procedimientos no son neutros» y las categorías seleccionadas en un sistema de evaluación conducen la atención hacia determinados aspectos, pero excluyen otros, por lo que es preferible aceptar esta realidad y no pensar «que se está siendo objetivo, científico, o neutro al utilizar un procedimiento observacional sistemático».

Por tanto, aunque resulta complicado cumplir con los estándares de validez y fiabilidad (Stodolsky, 1997, p. 247) por todos los peligros y riesgos que presenta la observación sistemática, se concluye que una definición clara de los objetivos que se pretenden en la observación, un plan de observación coherente con esas definiciones, la formación y experiencia por parte del observador y la confrontación de los datos recogidos durante la observación con datos recogidos mediante otras técnicas pueden contribuir a una mayor fiabilidad y validez de la observación de clases (Del Rincón et al., 1995, p. 231; Stodolsky, 1997, pp. 253, 257; Ruiz, 2007, p. 70). Mucho se ha debatido también acerca de la relación entre el número de sesiones observadas y la fiabilidad de la observación, de si es mejor observar clases íntegras o partes de las mismas. Stodolsky sostiene que esta relación no es lineal, que debido a la naturaleza variable de la enseñanza y a la variación situacional, «un mayor número de observaciones por sí solo no obviará la variabilidad intrínseca» (1997, p. 255) y, pese a que para la autora sería preferible tomar muestras de distintos tipos de clases de

asignaturas diferentes impartidas por un mismo profesor a fin de generalizar y encontrar validez y fiabilidad (1997, p. 256), lo cierto es que no hay acuerdo al respecto. Nuestra postura personal parte de la convicción de que efectivamente cuantas más sesiones observemos, más fiabilidad tendrá el procedimiento, a pesar de la variabilidad situacional de la docencia, pues si observamos durante más tiempo existen más probabilidades de que estemos expuestos a un mayor número de situaciones y, en consecuencia, podremos obtener más evidencias sobre modos de actuar, de ser y de estar en el aula del observado y será posible realizar más inferencias sobre la competencia docente. En nuestro caso nos hemos decantado por dos sesiones completas, las cuales varían entre los 50 y los 100 minutos, en función de los niveles de enseñanza en los que las PeP imparten clases, una al inicio de la PES y otra al final.

En definitiva, citando a Stodolsky, «[e]l hecho de que el papel de la observación pueda estar limitado en un proceso de evaluación no resta valor a su utilidad» (1997, p. 258), es más, como indica la autora «[l]a omisión de la observación directa en la evaluación de profesorado parece impensable» (1997, p. 262). Basándonos en lo analizado anteriormente, decidimos priorizar las múltiples ventajas que ofrece esta técnica a las limitaciones que sabemos que presenta, y utilizar esta técnica de recogida de datos, adoptando, una vez más en palabras de Stodolsky, un «enfoque sistemático usado con prudente modestia» (1997, p. 262).

5.5.2. El portafolio del profesor

El portafolio del profesor es, como ya hemos justificado (véase 4.5.5.1.2.1. El portafolio reflexivo como instrumento de autoformación y autoevaluación), una herramienta idónea para la formación y evaluación de la competencia docente, también en el contexto de formación inicial, para potenciar la práctica reflexiva, la observación, el análisis crítico y la autoevaluación (Alsina & Esteve, 2009; Airasian & Gullickson, 1998; Baralo, 2008; Mateo & Martínez, 2008; Moreira, 2010; Moreira & Ferreira, 2011; Pacheco & Flores, 1999; Pastor, 2012; Pujolà & González, 2008; Stronge, 2010; Tardif & Faucher; Verdía, 2010a). Además, el portafolio sirve como técnica de investigación para la obtención de datos, pues los documentos escritos, ya sean oficiales o personales, como lo es el portafolio, pueden considerarse documentos cuasi-observacionales que complementan a otras estrategias utilizadas (Del Rincón et al., 1995, p. 341). Así, como describen estos autores, el análisis de documentos es «una fuente de gran utilidad para

obtener información retrospectiva acerca de un fenómeno, situación o programa y, en ocasiones, la única fuente para acceder a una determinada información» (1995, p. 341).

Estos registros personales resultan especialmente valiosos, puesto que, por un lado, permiten desarrollar la reflexividad (Le Boterf, 2005, p. 68), la cual, como ya hemos explicado, es necesaria para la construcción de la competencia, y mediante la verbalización, la narrativa, a través de la que el profesor consigue explicitar sus esquemas operatorios, este podrá adaptarlos, modificarlos y transferirlos, permitiendo así su evaluación (Le Boterf, 2005, pp. 68-69); y por otro, permiten conocer pensamientos del propio docente a los que quizás sería imposible llegar por otros medios. Se trata de contenido personal, que refleja opiniones o actitudes respecto a un determinado tema o situación (Del Rincón et al., 1995, p. 342), otorgando así una mayor credibilidad, aunque es obvio que los testimonios ofrecen una «verdad limitada», dado que dependen de los recuerdos de la persona que los narra y de otros sesgos o falsedades (1995, p. 360). No obstante, pese a estos inconvenientes, el carácter testimonial en primera persona, la accesibilidad a información que difícilmente se puede obtener por otras vías, la facilidad de uso y el bajo costo del análisis de documentos personales hacen de ellos una estrategia interesante para la investigación cualitativa (1995, p. 360).

Para este estudio, a pesar de lo interesante que resultaría analizar todas las secciones del portafolio (véase 4.5.5.1.2.1. El portafolio reflexivo como instrumento de autoformación y autoevaluación), nos centraremos únicamente en los datos que conciernen a la reflexión sobre la *Parrilla EPG* y su uso. Recordamos que, como parte del portafolio de prácticas, las PeP incluyen, además del gráfico con su perfil competencial, resultado de la cumplimentación de la versión digital de la *Parrilla EPG*, una reflexión sobre, por un lado, la propia herramienta y, por otro, sobre los resultados obtenidos en su autoevaluación, la cual nos ha permitido entender mejor la selección, por parte de las PeP, de determinadas fases de desarrollo de la *Parrilla EPG* en ciertas categorías. En cuanto a los comentarios relacionados con la utilización de la *Parrilla EPG*, estos contribuirán, junto con los resultados de los cuestionarios de las PeP y las entrevistas grupales, a una comprensión más completa sobre la propia herramienta entre las profesoras en formación inicial participantes en nuestro estudio.

5.5.3. El cuestionario

En nuestra investigación utilizamos dos cuestionarios: uno destinado a los alumnos que asisten a las clases impartidas por las PeP y otro para las PeP. Antes de tratar las especificidades de cada uno de ellos, abordaremos las características de los cuestionarios como instrumentos de recogida de información.

El cuestionario consiste en «una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se debe investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito» (Del Rincón et al., 1995, p. 207) y es un instrumento idóneo cuando se pretende obtener información sobre distintas perspectivas de un mismo fenómeno o su relación con otro (Fernández, 2007, p. 1; Morales, 2011, p. 9). Sin embargo, en ocasiones se confunde el concepto de cuestionario con escala, sobre todo cuando se trata de un cuestionario cuyas posibles respuestas aparecen graduadas, como es nuestro caso. No obstante, como aclara Morales (2011, p. 3), se trata de instrumentos distintos en lo que respecta a la naturaleza de los ítems, la selección de los mismos y la interpretación de los datos obtenidos. Mientras que cada ítem de los cuestionarios ofrece una respuesta diferente, se selecciona en función de lo que interesa saber y se analiza de forma separada; los ítems de las escalas son indicadores del mismo rango o actitud, se eligen tras la realización de un análisis estadístico de cada uno de ellos y el resultado deriva de la suma total de los ítems.

La construcción y aplicación de un cuestionario como instrumento para la recogida de datos, pese a su aparente facilidad, requiere el seguimiento de varias fases: la planificación, la elaboración, la aplicación, la codificación, el análisis y la interpretación de los datos (Del Rincón et al., 1995; Fernández, 2007; Mateo & Martínez, 2008; Morales, 2011; Rodríguez, Gil & García, 1996). A fin de explicar el procedimiento que seguimos para preparar los dos cuestionarios utilizados en nuestro estudio, en los apartados siguientes dedicados a la descripción detallada de cada uno de ellos, nos centraremos en las tres primeras fases, dejando las fases de análisis y presentación de los resultados para más adelante (véase 6.1. Análisis de datos con un tratamiento cuantitativo).

5.5.3.1. El cuestionario para los alumnos

El cuestionario para los alumnos consiste en un instrumento compuesto por 21 preguntas cerradas elaboradas a partir de 8 de las categorías de la *Parrilla EPG* cuyo

objetivo es conocer la opinión de los estudiantes respecto a ciertos aspectos de la docencia impartida por las PeP que participan en la investigación (véase Apéndice B: Cuestionario para alumnos). Estos datos se recogen en dos momentos de la PES coincidiendo con las clases observadas por la investigadora, al inicio (entre octubre de 2014 y enero de 2015) y al final de la PES (entre marzo y mayo de 2015). De esta manera, siguiendo las recomendaciones de varios autores expuestas anteriormente, conseguimos obtener información sobre el desempeño docente de las PeP a partir de tres fuentes de datos distintas: la propia autoevaluación de las PeP, la evaluación de la investigadora y la evaluación por parte de los alumnos.

Con la finalidad de describir el procedimiento que hemos seguido para crear y aplicar este cuestionario, organizaremos nuestra descripción en torno a las tres fases antes mencionadas: la planificación, la elaboración y la aplicación del mismo (Del Rincón et al., 1995; Fernández, 2007; Mateo & Martínez, 2008).

a) Planificación del cuestionario para los alumnos

Para la planificación, o preparación del cuestionario –como denominan Mateo y Martínez (2008, p. 131) a esta fase–, se deben tener en cuenta, como explican Del Rincón et al. (1995, pp. 208-311) y Mateo y Martínez (2008, p. 131), el objetivo general y los objetivos específicos del estudio y del cuestionario, la información precisa que se desea estudiar, la determinación de la muestra y los recursos disponibles para su elaboración y administración.

Anteriormente ya hemos aludido al motivo por el cual optamos por este instrumento. Uno de los objetivos generales de nuestro trabajo es conocer el perfil competencial de las PeP analizadas, y para ello, además de los datos derivados de la autoevaluación de las propias PeP y la evaluación de la investigadora a partir del uso de la *Parrilla EPG*, nos interesa comparar esos resultados con los del perfil resultante de los datos de los alumnos sobre el desempeño docente de las PeP en algunos aspectos de su docencia. Por esta razón, precisamos de la participación de los alumnos de 3.º CEB y ES que asisten a las clases de las PeP en los centros educativos en los que estas realizan sus prácticas pedagógicas. Como ya hemos detallado en la descripción de la muestra (véase 5.4.2. Los alumnos del 3.º ciclo do Ensino Básico y de Ensino Secundário), intervienen un total de 828 alumnos entre los dos momentos en que se aplican los cuestionarios.

Una vez determinados el objetivo y los sujetos a los que aplicar el cuestionario, nos centramos en la información que nos interesa recoger, basándonos en las categorías de la *Parrilla EPG* y la descripción de las mismas. Obviamente, una de las principales

dificultades está en determinar qué categorías escoger, visto que aquellos aspectos relacionados con los datos sobre la experiencia profesional del profesor o el dominio de los contenidos, como afirman Pacheco y Flores (1999, p. 181) son difícilmente evaluables por el alumnado meta al que se dirige este cuestionario. Así, prescindimos de las cuatro categorías que conforman el primer bloque de la *Parrilla EPG* (Dominio de la lengua, Formación, Evaluación de la práctica docente y Experiencia docente) y de la categoría Comportamiento profesional. Además, otra de las dificultades radica en la selección de las características más representativas de las distintas fases de desarrollo de la *Parrilla EPG* y su adaptación a nuestra muestra (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 1995).

Habiendo reflexionado y tomado decisiones sobre estas cuestiones, pasamos a la siguiente fase.

b) Elaboración del cuestionario para los alumnos

La elaboración de cuestionarios es compleja y algunos autores como Mateo y Martínez (2008, p. 132) incluso subdividen esta fase en otras tres: la primera elaboración, la aplicación piloto y la elaboración definitiva.

La primera elaboración hace referencia a la elección del tipo de preguntas y a su redacción. Rodríguez, Gil y García (1996, p. 194) consideran que las preguntas dependen de factores como la información que se desea obtener, el nivel sociocultural de a quienes van dirigidas, las características de las personas a las que se pregunta, etc., criterios por los que nos hemos guiado a la hora de construir nuestro cuestionario. Como recomiendan la mayoría de investigadores, se suele comenzar con algunas preguntas de identificación que tienen que ver con la edad, el sexo, el curso, etc. (Del Rincón et al., 1995, p. 212; Mateo & Martínez, 2008, p. 133; Morales, 2011, p. 5); si bien, en nuestro caso solo incluimos un espacio para escribir el nombre de la PeP que los alumnos están valorando y el curso de los alumnos, en forma de una respuesta de «datos continuos» (Morales, 2011, p. 5), ya que no nos interesa el sexo ni la edad del alumno. Estos datos normalmente sirven para describir la muestra y para realizar otro tipo de análisis de datos (Del Rincón et al., 1995, p. 212; Mateo & Martínez, 2008, p. 133; Morales, 2011, p. 5), por ejemplo, en nuestro caso, permitir la comparación de los resultados de las PeP con y sin experiencia docente, así como la de los resultados obtenidos de la autoevaluación de las PeP y de la investigadora.

Una vez definido el apartado sobre los datos de identificación, pasamos a la selección del tipo de preguntas de la parte central del cuestionario. Normalmente se distingue entre preguntas abiertas y cerradas (Fernández, 2007, p. 3; Mateo & Martínez, 2008, p. 133), aunque en función de la respuesta se puede concretar mucho más esta tipología. Así, Del Rincón et al. (1995, p. 212) se refieren a cuatro modos de pregunta: abierta, escalar (por ejemplo, para calificar del 1 al 10), clasificación (para escoger entre tres niveles, por ejemplo) y categorizada (para seleccionar elementos a partir de una lista). Por su parte, Morales (2011, pp. 10-11), siguiendo también el criterio del tipo de respuesta, presenta una propuesta similar a la de Del Rincón et al., diferenciando entre preguntas con varias respuestas (en términos de grado de frecuencia, importancia, acuerdo, etc.), listas de ordenamiento de una serie de ítems, preguntas con múltiples respuestas para escoger varias y preguntas abiertas.

En el cuestionario dirigido a los alumnos, aun conscientes de las limitaciones de respuesta que conllevan, nos decantamos por las preguntas cerradas, debido a la amplitud de la muestra y al menor esfuerzo y tiempo que requiere este tipo de preguntas para los encuestados (Fernández, 2007, p. 2). Dentro de la tipología de preguntas cerradas que hemos visto anteriormente, optamos por preguntas con varias respuestas (Morales, 2011, p. 10), concretamente preguntas excluyentes y ordenadas por intensidad, siguiendo la terminología de Fernández (2007, p. 8) y Mateo & Martínez (2008, p. 133), es decir, el alumno solo puede seleccionar una respuesta de varias ordenadas en función del criterio de intensidad; o, aludiendo a la tipología de Rodríguez, Gil y García, las denominadas preguntas de elección múltiple con respuestas de estimación, caracterizadas por establecer distintos grados de intensidad para «valorar un hecho, conducta o situación» (1996, p. 194).

En nuestro caso, la intensidad se expresa en términos de frecuencia (1= *Nunca*, 2= *Quase Nunca*, 3= *Às vezes*, 4= *Quase sempre*, 5 = *Sempre*), por ser la más adecuada para el objetivo del cuestionario y por ser, de acuerdo con Morales (2011, p. 23), la más clara cuando los encuestados son niños o adolescentes. Asimismo, decidimos incluir la opción de «*Não sei*», a pesar de que algunos expertos, como comentan Rodríguez, Gil & García (1996, p. 188), consideran que de esta manera se corre el riesgo de que algunos encuestados puedan evitar la respuesta; no obstante, para este cuestionario, pensamos que en algunos casos es posible que los alumnos no tengan la oportunidad durante la clase de comprobar ciertos ítems seleccionados y preferimos dar esa opción a obtener respuestas falsas o inventadas. Además, decidimos estructurar estas respuestas

graduadas en cinco niveles de frecuencia, a sabiendas de que un número de respuestas par obliga al encuestado a posicionarse y, por ello, se evita la evasión de los encuestados mediante la elección de la «respuesta central» (Del Rincón et al., 1995, p. 181; Morales, 2011, pp. 25-26). Si bien, teniendo en cuenta lo explicado anteriormente acerca de la inclusión de la opción de «*Não sei*» en el cuestionario, las características de nuestros encuestados y los argumentos de estos dos autores sobre el interés que puede suscitar para el análisis tener «un grado intermedio, neutro o indiferente» (Del Rincón et al., 1995, p. 181), sobre todo, cuando la respuesta central es explícita, como «a veces» en un continuo que expresa frecuencia (Morales, 2011, p. 26), nos inclinamos por un número impar de respuestas. Incluimos, pues, cinco grados de intensidad, por tratarse, según Morales (2011, p. 26), de una práctica habitual y porque de este modo resulta más fácil adecuar el cuestionario a las cinco primeras fases de desarrollo contempladas en la *Parrilla EPG*, con el objetivo de facilitar la posterior comparación de los resultados con los de las PeP y la investigadora (recogidos a partir de la cumplimentación de la *Parrilla EPG*). De esta manera, descartamos la última fase de desarrollo (fase 3.2) de la *Parrilla EPG*, dado que en su descripción se alude a aspectos de la competencia docente difícilmente observables en el aula por los alumnos de nuestra muestra, como, por ejemplo, si el profesor forma a otros docentes, si tiene un título de máster o si ha impartido alrededor de 6000 horas de clase.

En cuanto a la redacción de los ítems, intentamos, de acuerdo con la bibliografía consultada, que esta fuera clara, sencilla, concreta y en forma afirmativa e intentamos adaptar en todo momento el lenguaje a los encuestados, tratando de evitar así ambigüedades, imprecisiones, ítems irrelevantes, preguntas cuya respuesta presupone un conocimiento especializado por parte de los encuestados e ítems que orientan hacia una respuesta específica, –en palabras de Mateo y Martínez (2008, p. 133) que no sean «tendenciosos» o, como refieren Del Rincón et al. (1995, p. 214) que no contengan «una carga emocional que oriente la respuesta»– (Del Rincón et al., 1995, p. 214; Fernández, 2007, p. 3; Mateo & Martínez, 2008, pp. 133-134; Morales, 2011, p. 11; Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 195). Morales (2011, p. 36) aclara, asimismo, que los ítems se pueden redactar en ambas direcciones, favorable y desfavorable, aunque es posible hacerlo en una sola dirección y, en ese caso, recomienda que se elija la dirección favorable, consejo que seguimos para nuestro cuestionario.

Además de la selección y redacción de las preguntas, en esta primera fase de elaboración conviene decidir la forma de presentación del cuestionario, en lo que atañe

al número de preguntas, el formato y el texto introductorio. Respecto al número de preguntas y al tiempo de respuesta, lo ideal es, según autores como Fernández (2007, p. 4) y Mateo & Martínez (2008, p. 131), menos de 30 preguntas y menos de 30 minutos; de ahí que, teniendo en cuenta también el perfil de los encuestados, optamos por 21 preguntas para responder en aproximadamente 15 minutos, en una sola cara de una hoja y precedidas, como determinan la mayoría de investigadores, de un breve texto introductorio en el que se describe el marco general del estudio y el objetivo principal y en el que se garantiza el anonimato de las respuestas, se agradece la colaboración y se facilita la instrucción (Fernández, 2007, p. 4; Mateo & Martínez, 2008, p. 134; y Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 191).

Todo lo expuesto anteriormente pretende aminorar posibles sesgos que pueden producirse. Como bien justifican Mateo y Martínez, «el cuestionario se basa en la observación indirecta de los hechos a través de las manifestaciones expresadas por los sujetos» (2008, p. 129) y esto implica «tres supuestos importantes sobre los sujetos: que tienen la información que se solicita, que contestan con sinceridad y que han entendido las preguntas tal como pretendía el objetivo del cuestionario» (2008, pp. 129-130). Sin embargo, como es obvio, estos supuestos no se pueden garantizar, por lo que conviene implementar estudios piloto y reflexionar sobre los posibles sesgos provenientes de «mecanismos automáticos psicosociales» o de la reacción involuntaria a la presentación del cuestionario. Entre los primeros se encuentran, por ejemplo, el miedo del sujeto a ser juzgado mal a partir de su respuesta («reacción de prestigio»), el miedo a contestar preguntas personales («reacción defensiva»), la tendencia a dar la respuesta que sugiere la propia pregunta («respuestas de sugestión») o la tendencia a contestar afirmativamente («atracción de respuesta afirmativa»); y, para menguar estas reacciones se debe tomar una serie de precauciones a la hora de seleccionar y redactar las preguntas (2008, p. 130). En lo relativo a los sesgos de la presentación o el formato del cuestionario, los autores (Mateo & Martínez, 2008, p. 131), basándose en Rodríguez Lajo y Espín, destacan la actitud defensiva ante el esfuerzo que requiere contestar el cuestionario («retracción defensiva ante la implicación»), la influencia que ejerce la respuesta a una pregunta sobre otras respuestas («efecto de halo») o el riesgo de dejar preguntas sin contestar o contestarlas sin atención («efecto de la extensión»); en estos casos, el texto de inicio, la creación del clima adecuado y la extensión y el tiempo de respuesta de los cuestionarios pueden contribuir a minimizar dichos efectos.

Tras esta primera elaboración y el intento por controlar los factores mencionados anteriormente, siguiendo una vez más a Del Rincón et al. (1995, p. 215), a Mateo y Martínez (2008, p. 132) y a Morales (2011, p. 10), continuamos con la revisión del cuestionario, sobre todo en lo que se refiere a la validez del contenido (es decir, si contempla la información necesaria en función del objetivo de la investigación) y a la relevancia y claridad de las preguntas y respuestas (Morales, 2011, p. 10), por parte de una profesora que imparte clases en el ciclo de estudios que están cursando las PeP, conocedora de la *Parrilla EPG*, y por dos profesoras que imparten clase en el 3.º CEB y ES y que también ejercen como orientadoras de la PES. Es decir, optamos por la denominada «validación de expertos», en nuestro caso, seleccionadas por ser conocedoras de la situación, el objetivo y el contexto de aplicación del cuestionario (Morales, 2011, p. 10). Tras haber realizado los ajustes necesarios, todos ellos relacionados con la redacción de los ítems, concretamente la reformulación de algunos de ellos planteados de forma más compleja en su redacción inicial, pilotamos el cuestionario en un grupo de diez alumnos de 10º curso y, a partir de los comentarios generados y las dudas planteadas, construimos la versión final del cuestionario (Fernández, 2007, p. 4; Mateo & Martínez, 2008, p. 132; Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 195), reescribiendo únicamente dos de los ítems.

A continuación, indicamos la redacción definitiva de los ítems y su correspondencia con las ocho categorías de la *Parrilla EPG* seleccionadas.

Tabla 7. Ítems del cuestionario a partir de la descripción de las categorías de la *Parrilla EPG*

Categorías de la *Parrilla EPG*	**Ítems del cuestionario**
1. Dominio de la lengua	----
2. Formación	----
3. Evaluación de la práctica docente	----
4. Experiencia docente	----
5. Metodología: conocimientos y habilidades	A professora utiliza diferentes maneiras de explicar a fim de que todos os alunos os percebam. Os materiais (textos, atividades, etc.) adequam-se às suas necessidades e interesses.
6. Evaluación	Depois da correção da professora, o aluno sempre recebe um *feedback* claro. A professora identifica os seus erros e os aspetos que precisa de estudar melhor. A professora identifica os seus erros e pede para corrigir-se a si próprio. A professora utiliza um código de correção para corrigir os seus trabalhos escritos.

7. Planificación de clases y de cursos	A professora adapta os conteúdos às suas necessidades e aos seus gostos. A professora utiliza outros materiais, para além do livro de texto. Existe ligação entre as aulas. A professora tem em conta os diferentes níveis dos alunos da turma.
8. Gestión del aula e interacción	Entende a professora quando esta transmite os conteúdos e explica o que é para fazer. Na aula são feitas atividades em pares, em grupos ou com toda a turma. A professora consegue gerir o trabalho em grupo.
9. Competencia intercultural	Na aula são tratados aspetos da cultura hispana. Na aula são analisadas diferenças culturais entre Portugal e os países de língua hispana.
10. Conciencia linguística	A professora sabe responder às questões colocadas pelos alunos sobre os conteúdos das aulas. A professora dá bons exemplos quando explica.
11. Competencia digital	A professora utiliza o projetor e o quadro interativo nas aulas. A professora consegue resolver alguns problemas técnicos do computador, do projetor ou do quadro interactivo. A professora propõe atividades *on-line* para os alunos.
Comportamiento profesional	--
13. Gestión administrativa	A professora considera as sugestões e pedidos que lhe faz.

Ítems del cuestionario y correspondencia con las categorías de la *Parrilla EPG*.

c) Aplicación del cuestionario

En cuanto al procedimiento de recogida de datos, el cuestionario se administra –previa solicitud de autorización a la tutora, a la profesora de español responsable del grupo de alumnos informantes y a los propios alumnos de los 12 centros educativos en los que las PeP realizan la PES–, durante los diez o quince minutos finales de la clase[130] que observa la investigadora y en presencia de esta. Los alumnos, una vez leídas y comprendidas las instrucciones, responden al cuestionario en papel y de forma anónima, puesto que, como ya hemos explicado, los únicos datos de identificación que se les pide que indiquen son el nombre de la PeP y el curso en el que se encuentran. En total se obtiene un total de 828 cuestionarios, sin registrarse incidencia alguna durante su administración.

A la implementación del cuestionario le sigue la codificación de las respuestas, es decir, en palabras de Rincón et al. (1995, p. 216), «el procedimiento que permite la transformación de los datos del cuestionario en símbolos ordinariamente numéricos», el posterior análisis, interpretación y discusión (Mateo & Martínez, 2008, p. 132), fases que abordaremos en los apartados 6.1.2. Resultados obtenidos del análisis de los datos del

[130] En las tres ocasiones en las que no se ha dispuesto de ese tiempo, los alumnos contestan al cuestionario durante la siguiente clase, con la misma PeP o con la profesora de español, *orientadora cooperante* de la PeP.

cuestionario para los alumnos y apartado 7.2.3. Sobre el perfil competencial de las profesoras en prácticas a partir de la evaluación y la autoevaluación de su desempeño docente con base en la *Parrilla EPG*, respectivamente.

5.5.3.2. El cuestionario para las profesoras en prácticas

El cuestionario para las PeP consiste en un instrumento compuesto por 5 preguntas subdivididas en otras, sumando un total de 25 preguntas de diferentes tipos, agrupadas en cinco bloques, cuya finalidad es que las PeP valoren su experiencia con el uso de la *Parrilla EPG* durante el periodo de prácticas (véase Apéndice A: Cuestionario para el profesorado en prácticas.).

A continuación, explicamos brevemente, tal como en el apartado anterior, el procedimiento que seguimos para la planificación, elaboración y aplicación de este cuestionario, de acuerdo con las fases identificadas por autores como Del Rincón et al. (1995), Fernández (2007) o Mateo y Martínez (2008).

a) Planificación del cuestionario para las PeP

Como hemos comentado anteriormente, para la preparación del cuestionario, se debe atender al objetivo general y los objetivos específicos, la información exacta que se desea estudiar, la determinación de la muestra y los aspectos relacionados con su elaboración y administración (Del Rincón et al., 1995, pp. 208-311; Mateo & Martínez, 2008, p. 131).

Uno de los objetivos generales de nuestro trabajo, como ya hemos especificado, es evaluar la *Parrilla EPG* como referencial de competencias docentes para las 21 PeP de español inscritas en los másteres MEIBS y MEPLE que participan en nuestra investigación (véase 5.4.1. El profesorado en prácticas), es decir, analizar la adecuación de esta herramienta a las características de las PeP y de su contexto de prácticas, las distintas funcionalidades de la misma en el momento actual de las PeP y las posibles funcionalidades a lo largo de su carrera docente, la selección de competencias y la descripción de las distintas fases que contempla la *Parrilla EPG* y compararla con el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação do estágio pedagógico de Espanhol* (los otros dos documentos que también utilizan las PeP para su autoevaluación). Para ello, decidimos recurrir al cuestionario por tratarse, en palabras de Rodríguez, Gil y García, de «un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales» (1996, p. 185) y, al no

encontrar ninguno ya elaborado para el análisis de nuestro objeto de estudio, construimos nuestro propio instrumento.

Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, las características de los sujetos a los que aplicamos el cuestionario (véase 5.4.1. El profesorado en prácticas) y el contexto, comenzamos a pensar en la información que pretendemos recoger. Siguiendo las recomendaciones de Rodríguez, Gil y García (1995, p. 187), para la planificación del cuestionario nos basamos en nuestra propia reflexión sobre la *Parrilla EPG* (formulamos preguntas sobre esta herramienta y tratamos de responderlas desde nuestras propias ideas), en la teoría sobre los referenciales de competencias docentes (expuesta en el 2.3. Los referenciales de competencias) y en las primeras impresiones de las PeP, en muchos casos poco detalladas, reflejadas en el portafolio, tras la cumplimentación de la *Parrilla EPG* en el primer periodo. Por lo tanto, afrontamos la preparación de este instrumento conscientes de que se trata de una técnica de investigación más, y no la única, para dar respuesta a nuestro objetivo, pues como advierten Rodríguez, Gil y García, el cuestionario «permite explorar los problemas y sondear opiniones, pero no permite entrar en reflexiones más profundas» (1996, p. 187). En este sentido, los datos obtenidos pretenden contribuir a la interpretación de la información extraída del portafolio y servir de base para las entrevistas grupales llevadas a cabo con posterioridad, precisamente con el objetivo de profundizar más en las mismas cuestiones y lograr así una explicación más concreta para el objetivo planteado.

Una vez decididos los objetivos, la información que se pretende conseguir del cuestionario y el motivo y la pertinencia de optar por esta herramienta, pasamos a la fase de elaboración del cuestionario.

b) Elaboración del cuestionario para las PeP

La elaboración de este cuestionario también pasa por diferentes fases: una primera elaboración, en la seleccionamos y redactamos las preguntas; una segunda fase, de revisión del cuestionario; y, por último, la elaboración definitiva a partir de las reformulaciones necesarias en función del análisis ejecutado en la fase de revisión (Mateo & Martínez, 2008, p. 132). En este caso, la descripción de estas fases será más breve que la que realizamos anteriormente para el cuestionario para los alumnos, dado que basamos nuestras decisiones en el mismo marco teórico, por lo que no creemos necesario repetir cierta información.

Como acabamos de comentar, el primer procedimiento en la elaboración del cuestionario es la elección del tipo de preguntas y su redacción. Teniendo en cuenta factores como la información que se desea obtener, el nivel sociocultural de a quienes van dirigidas o las características de las personas a las que se pregunta, etc. (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 194), procedemos a la selección de preguntas. En primer lugar, incluimos una pregunta de identificación (Del Rincón et al., 1995, p. 212; Mateo & Martínez, 2008, p. 133; Morales, 2011, p. 5) acerca de la experiencia en la enseñanza de LE previa al periodo de prácticas a fin de considerar este aspecto en la codificación y análisis de datos; cabe matizar que en el momento en el que pasamos el cuestionario ya tenemos suficiente información sobre las 21 PeP y no es necesario plantear más preguntas de identificación. A continuación, reflexionamos sobre el tipo de preguntas más adecuado para obtener la información que nos interesa y finalmente optamos por un cuestionario con varios modelos de preguntas e incluso, como contemplan Rodríguez, Gil y García, dentro de una misma pregunta incluimos «una serie de opciones estructuradas seguida de una opción no estructurada en la que se pregunta por qué» (1996, p. 191).

En efecto, el cuestionario se basa en 12 preguntas cerradas con varias posibles respuestas en forma de escala (Morales, 2011, p. 10), las cuales son preguntas excluyentes ordenadas por intensidad (Fernández, 2011, p. 8; Mateo & Martínez, 2008, p. 133), o de acuerdo con la clasificación de Rodríguez, Gil y García (1996, p. 194), las denominadas preguntas de elección múltiple con respuestas de estimación en términos de acuerdo/desacuerdo o de intensidad de los grados de un determinado adjetivo que califica un aspecto de la *Parrilla EPG*; por ejemplo, «La *Parrilla EPG* me ha permitido detectar mis puntos fuertes y mis áreas de mejora en la práctica docente: totalmente de acuerdo/más bien de acuerdo/ni de acuerdo ni en desacuerdo/más bien en desacuerdo/totalmente en desacuerdo» (pregunta 2.4) o «A la hora de rellenar la *Parrilla EPG*, me ha parecido: muy fácil/fácil/ni fácil ni difícil/difícil/muy difícil de rellenar» (pregunta 1.2). Para este tipo de preguntas siempre ofrecemos más de tres alternativas de respuesta, si bien también planteamos tres preguntas cerradas dicotómicas y excluyentes (Fernández, 2007, p. 3; Morales, 2011, p. 5), en las que nos interesa que las PeP se posicionen en un «sí» o un «no» (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 191); por ejemplo, «¿Añadiría alguna otra categoría que le parece importante y que no se tiene en cuenta?» (pregunta 3.3). Asimismo, seleccionamos, adoptando la tipología propuesta por Del Rincón et al. (1995, p. 212), una pregunta categorizada, la

cual permite marcar varios elementos a partir de una lista, a fin de que las PeP puedan seleccionar, entre las 13 categorías que contempla la *Parrilla EPG*, aquellas que más les han llamado la atención (pregunta 3.1). Para todas las preguntas cerradas ofrecemos la posibilidad de la «opción abierta» (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 188), bien para añadir otros comentarios u otras opciones (preguntas 1.6, 2.6 y 3.3.1) o para justificar la respuesta (preguntas 3.1.1, 3.2.2, 3.3.2, 4.1, 5.3). A diferencia de los cuestionarios de los alumnos, no consideramos la opción «no sabe», dado que el público al que está dirigido este cuestionario, profesores en prácticas que están en el segundo año de máster y que ya han utilizado la *Parrilla EPG*, deberían poder decantarse por una u otra de las respuestas propuestas.

Una vez determinado el tipo de preguntas y concretada la información que se pretende obtener en cada una de ellas, tal como hemos expuesto, para la elaboración del cuestionario para los alumnos valoramos los posibles sesgos provenientes de «mecanismos automáticos psicosociales» o de la reacción a la presentación del cuestionario que pueden darse a la hora de aplicar un cuestionario, prestando especial atención a la redacción de las preguntas y a la presentación del cuestionario (Mateo & Martínez, 2008, p. 130). De este modo, en lo que se refiere a la redacción de las preguntas, ya sea en los ítems formulados como opiniones (por ejemplo, el ítem 1.5, «Como herramienta para la autoevaluación de las prácticas docentes, la *Parrilla* me ha parecido: muy/bastante/más o menos/poco/nada apropiada»), ya sea en los ítems planteados en forma de pregunta (por ejemplo la pregunta 4, «¿Volverá a usar la *Parrilla EPG* a lo largo de su carrera profesional?») (Morales, 2011, p. 11), siempre cuidamos que la redacción sea clara, sencilla, precisa y en forma afirmativa y que las preguntas seleccionadas no orienten hacia una determinada respuesta, es decir, que no sean tendenciosas (Del Rincón et al., 1995, p. 214; Fernández, 2007, p. 3; Mateo & Martínez, 2008, pp. 133-134; Morales, 2011, p. 11; Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 195) a fin de facilitar que el encuestado entienda las preguntas tal como pretende el investigador y de evitar el posible sesgo provocado por las respuestas de sugestión (Mateo & Martínez, 2008, p. 130).

Asimismo, prestamos atención al orden de las preguntas, agrupando las 25 en torno a cinco bloques presentados en cuatro hojas, en algún caso incluso con una breve introducción entre bloque y bloque, siguiendo las recomendaciones de Mateo y Martínez (2008, pp. 130-131), para evitar la reacción de rechazo que pueden generar los cambios bruscos de temas, así como la reacción de prestigio, no incluyendo preguntas

que puedan prejuzgar a las PeP a partir de su respuesta al inicio del cuestionario. Además, el número de preguntas, inferior a 30, y el tiempo previsto para la cumplimentación del cuestionario, que no supera los 30 minutos, de acuerdo con las indicaciones de autores como Fernández (2007, p. 4) o Mateo y Martínez (2008, p. 131), contribuyen a minimizar el riesgo del efecto de extensión, es decir, que los encuestados dejen preguntas sin responder o respondan sin atención (Mateo & Martínez, 2008, p. 131). También con la intención de evitar una reacción defensiva de las PeP ante el cuestionario, a las preguntas precede, como recomiendan la mayoría de investigadores, un breve texto introductorio en el que se describe el marco de la investigación, el objetivo del cuestionario, la instrucción para la cumplimentación del mismo, se garantiza la confidencialidad de las respuestas y se agradece la participación (Fernández, 2007, p. 4; Mateo & Martínez, 2008, p. 134; y Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 191). En este caso, a diferencia del cuestionario para los alumnos, no podemos garantizar el anonimato, ya que es posible saber quién ha respondido al cuestionario, pero lo que se garantiza es que esa información personal no se divulgará públicamente (Fernández, 2007, p. 4; Mateo & Martínez, 2008, p. 134); de hecho, con la finalidad de no influir en la sinceridad de las respuestas, se propone a las PeP utilizar un código o una clave de identificación, pese a que finalmente todas optan por usar su nombre (Morales, 2011, p. 7).

Concluida esta primera elaboración del cuestionario y controlados los factores mencionados anteriormente, siguiendo una vez más a Del Rincón et al. (1995, p. 215), a Mateo y Martínez (2008, p. 132) y a Morales (2011, p. 10), procedemos a su revisión y a su validación por parte de la misma profesora que había revisado el cuestionario de alumnos, profesora del ciclo de estudios que están cursando las PeP a los que se destina el cuestionario y conocedora de la *Parrilla EPG*. Tras el análisis del contenido y de la redacción de las preguntas y la cumplimentación del cuestionario por parte de esta profesora, se realizan las correcciones propuestas, sobre todo, con relación a la redacción de algunos ítems, y se elabora la versión definitiva del cuestionario (Fernández, 2007, p. 4; Mateo & Martínez, 2008, p. 132; Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 195).

c) Aplicación del cuestionario

En cuanto al procedimiento de recogida de datos, el cuestionario se administra, sin incidencia alguna, en papel, durante la última parte de una clase de las PeP en la

FLUP, en esta ocasión, sin la presencia de la investigadora. Cuatro PeP no estaban presentes ese día, por lo que realizan el cuestionario en otro momento y se lo entregan a la investigadora.

Tal como hemos comentado anteriormente, más adelante se detallan los pasos siguientes a la aplicación de este cuestionario: la codificación de las respuestas, el análisis y la interpretación de las mismas (véanse 6.1.3. Resultados obtenidos del cuestionario para las profesoras en prácticas y 7.1. Percepciones del profesorado en formación inicial en el área de especialización de Español de MEIBS y MEPLE sobre la *Parrilla EPG* como referencial de competencias docentes).

5.5.4. Los grupos de discusión

Otra de las técnicas utilizadas para la recogida de los datos es el grupo de discusión. Antes de describir la aplicación de esta técnica en nuestra investigación, conviene explicar brevemente en qué consiste.

Para empezar, cabe realizar un inciso a fin de aclarar la denominación de la propia técnica. En España, «grupo de discusión» es la traducción más extendida de *focus group*, como se comprueba en las traducciones de reconocidas editoriales de manuales de consulta obligatoria sobre *focus groups* como el de Richard Krueger (1991, la obra original es de 1988) o el de Rosaline Barbour (2013, el original de 2007), denominación que adoptaremos en nuestro trabajo. Si bien, también se utilizan los términos «entrevista grupal», «entrevista focalizada» o «entrevista a grupo de discusión» (Barbour, 2013, p. 24; Del Rincón et al., 1995, p. 318) y «grupos focales», «grupos focalizados» o «grupos de discusión» (Marradi, Archenti & Piovani, 2007, p. 227). De hecho, algunos autores destacan las diferencias entre los grupos de discusión y los grupos focales en cuanto a la naturaleza de los temas que se discuten, los participantes, al papel del moderador, el carácter más o menos abierto y flexible de la discusión y a la conducción más o menos directiva de esta (Gutiérrez, 2011; Pérez-Sánchez & Víquez-Calderón, 2010), pese a que, como ya hemos explicado, todos los términos se suelen usar como sinónimos. En realidad, se trata de una entrevista en grupo (Barbour, 2013, p. 24; Marradi, Archenti & Piovani, 2007, p. 227; Mella, 2000, p. 26), es decir, «una entrevista múltiple donde se promueve la interacción entre los entrevistados, en la medida que la información buscada no son las actitudes y opiniones

individuales sino el resultado de la situación social en debate, donde unas opiniones son influidas por otras» (Marradi, Archenti & Piovani, 2007, p. 227).

Krueger (1991, p. 24) define esta técnica grupal como «una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo» y como «un tipo especial de grupo en cuanto a sus objetivos, su tamaño, su composición y procedimientos». En este sentido, como defiende el mismo autor, la selección de los participantes, la naturaleza de las preguntas y el establecimiento de las reglas de funcionamiento del grupo resultan claves (1991, p. 30). Esta definición esboza ya algunas de las características principales de esta técnica, que retomaremos en la descripción de los cinco grupos de discusión organizados para la recogida de datos en nuestra investigación.

Como técnica de investigación, el grupo de discusión puede utilizarse como método único o como parte de un enfoque mixto, siendo posible su aplicación en diferentes momentos de la investigación (Del Rincón et al., 1995, p. 319; Marradi, Archenti & Piovani, 2007, p. 229; Mella, 2000, p. 4; Silva, Veloso & Keating, 2014, p. 177; Vaillant & Marcelo, 2015, p. 86), es decir, puede servir para la elaboración de otras herramientas de investigación o después de la fase cuantitativa para aclarar los resultados obtenidos durante dicha fase (Vaillant & Marcelo, 2015, p. 75). Esta técnica permite recoger datos en un entorno social, es flexible y abierta (por lo que pueden generarse datos insospechados para el investigador), posee validez subjetiva, contribuye a comprender cómo se van formando las opiniones de los participantes, se centra en la perspectiva de los participantes y no del investigador (perspectiva émica), puede ayudar a aquellos participantes más reacios a las entrevistas individuales, ofrece resultados rápidos, no supone un coste elevado y permite incrementar el tamaño de la muestra analizada sin que ello conlleve un aumento significativo del tiempo de investigación (Barbour, 2013, p. 54, 60; Del Rincón et al., 1991, p. 323; Escobar & Bonilla-Jiménez, 2009, p. 62; Krueger, 1991, p. 52; Marradi, Archenti & Piovani, 2007, p. 228; Silva, Veloso & Keating, 2014, p. 179).

Si bien, además de estas ventajas, se debe tener en cuenta una serie de limitaciones, como, por ejemplo, el menor control que posee el investigador comparado con las entrevistas individuales, la mayor dificultad que conlleva el análisis de la información, la necesidad de formación por parte de los moderadores, las dificultades que implican la planificación y la puesta en marcha de un grupo de discusión, la creación de un ambiente propicio y estimulante para la discusión y la participación, así

como la posibilidad de existencia de sesgos producidos por el moderador o por el papel dominante de alguno de los participantes (Del Rincón et al., 1991, p. 323; Escobar & Bonilla-Jiménez, 2009, p. 63; Krueger, 1991, p. 52). A estas limitaciones, debemos sumar, tal como reconoce Barbour, «la artificialidad de un grupo convocado para fines investigativos» (2013, p. 61) y, por supuesto, una de las críticas más recurrentes, la duda de si los participantes están siendo sinceros y cuentan la verdad, a pesar de que dentro de este paradigma interpretativo, sabemos que la verdad es relativa y es de esta manera como debe ser tratada (2013, p. 61).

A fin de aprovechar las potencialidades del grupo de discusión como técnica de investigación y superar estas limitaciones, nos apoyamos en las recomendaciones de Barbour (2013), Del Rincón et al. (1995), Escobar y Bonilla-Jiménez (2009), Finch y Lewis (2003), Krueger (1991), Marradi, Archenti y Piovani (2007), Mella (2000), Rodríguez, Gil y García (1996) y Ruiz (2007). A continuación, explicamos pormenorizadamente las fases que seguimos para la implementación de los cinco grupos de discusión que contribuyen a nuestra investigación, dos grupos formados por las PeP y otros tres con alumnos de ES de tres institutos portugueses.

5.5.4.1. Grupos de discusión con las profesoras en prácticas

Esta técnica de investigación la implementamos con dos grupos de profesoras en prácticas: uno con 5 PeP con experiencia en la enseñanza de LE previa a la PES y otro con 7 PeP sin experiencia docente, en el momento en que todas ellas se encuentran realizando sus prácticas pedagógicas en diferentes centros educativos de 3.º CEB y ES, como parte del segundo año de su máster. A fin de describir el proceso investigativo, articulamos nuestro discurso en torno a las distintas fases de los grupos de discusión identificadas por varios de los autores mencionados en el párrafo anterior, si bien para la estructura de este apartado optamos por la propuesta de Krueger: diseño del estudio, implementación de las entrevistas, análisis de los datos y redacción del informe de los resultados del grupo de discusión (1991, p. 55).

a) Diseño o planificación del grupo de discusión

En esta primera fase se establecen los objetivos que se pretenden alcanzar con el grupo de discusión, se deciden los participantes y el procedimiento para contactarlos, el número de grupos y se establece un cronograma inicial planificando las distintas fases,

pensando además en cuestiones como el lugar, las fechas, la duración de las sesiones e incluso el análisis de los datos (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2009, pp. 53-56; Krueger, 1991, p. 58; Mella, 2000, p. 9; Silva, Veloso & Keating, 2014, pp. 180-183). Es decir, en esta fase, denominada planificación por Isabel Silva, Ana Luísa Veloso y José Bernardo Keating (2014, pp. 180-183) en un artículo en el que sugieren algunas consideraciones teóricas y metodológicas sobre los grupos de discusión tras una exhaustiva revisión bibliográfica, se determinan los aspectos más relevantes para implementar esta técnica.

Nuestro objetivo es profundizar en las respuestas de los cuestionarios que previamente habían cumplimentado las 21 PeP participantes en el estudio, por lo que en nuestro caso, el grupo de discusión es una técnica más del enfoque mixto adoptado en nuestra investigación (Del Rincón et al., 1995, p. 319; Marradi, Archenti & Piovani, 2007, p. 229; Mella, 2000, p. 4; Silva, Veloso & Keating, 2014, p. 177; Vaillant & Marcelo, 2015, p. 86), que pretende aclarar y profundizar en los resultados obtenidos en la fase cuantitativa (Vaillant & Marcelo, 2015, p. 75). Así, optamos por el grupo de discusión, dado que, como sostiene Krueger, resulta especialmente interesante para la recogida de datos cualitativos relacionados con actitudes, percepciones y opiniones de los participantes (1991, p. 35) y también, en palabras de Rosaline Barbour, para «acceder a perspectivas sobre temas a los que los participantes pueden haber prestado antes poca consideración» (2013, p. 54).

Una vez elegida esta técnica y establecido el objetivo, tenemos claro que los participantes van a ser las 21 PeP que habían participado en las fases previas del estudio, de modo que el primer paso de nuestro cronograma inicial es contactarlas, informándolas brevemente del objetivo de la actividad y proponiéndoles un abanico de posibilidades respecto a la fecha y al horario de celebración de la entrevista, todas ellas en el mes de mayo, al final del periodo de sus prácticas docentes y antes del comienzo de las pruebas en la facultad. Esta muestra sigue el criterio de homogeneidad, en cuanto al objetivo del estudio, a las características y al momento en el que se encuentran los participantes, sobre todo, porque estructuramos los grupos en función de la experiencia docente previa a la PES de las PeP (Krueger, 1991, p. 34; Silva, Veloso & Keating, 2014, p. 181). Y tratándose de las mismas participantes, es obvio que esta muestra se forma a partir de «grupos preexistentes», a pesar de que para los grupos de discusión es preferible que los participantes no se conozcan entre sí a fin de evitar que se sientan cohibidos a la hora de expresar su opinión y de garantizar la confidencialidad (Barbour,

2013, p. 58; Krueger, 1991, p. 168; Vaillant & Marcelo, 2015, p.105). Pese a los retos que plantean este tipo de grupos en lo que respecta al foco de la investigación y a las implicaciones que pueda tener la entrevista grupal para los participantes (Barbour, 2013, p. 136; Vaillant & Marcelo, 2015, p. 105), la mayoría de autores contemplan esta opción e incluso ven algunas ventajas, en el sentido de que «pueden permitir el acceso a debates que se aproximan más estrechamente a situaciones "de la vida real"» (Vaillant & Marcelo, 2015, p. 105), de que en un grupo con «conocidos» suele comprenderse mejor la dinámica del grupo y el modo en el que se moldean las opiniones de los distintos miembros (Vaillant & Marcelo, 2015, p. 99) y además, como afirman Finch y Lewis, los grupos «naturales», con personas conocidas, es donde normalmente se generan las ideas y se toman decisiones (2003 p. 192). Aun siendo conscientes de los pros y contras, teniendo en cuenta los datos que necesitamos recoger es inevitable no partir de un grupo preexistente de participantes.

Tomadas estas decisiones, pasamos a la elaboración de un primer borrador del guion de la entrevista (Krueger, 1991, p. 36) y a la reflexión, según la recomendación de Silva, Veloso y Keating (2014, p. 181), sobre el grado de estructuración de la propia entrevista. De acuerdo con el objetivo marcado, optamos por una entrevista semiestructurada y para su elaboración partimos principalmente de las preguntas del cuestionario que ya habían realizado las PeP.

b) Implementación de las entrevistas

La fase de implementación de las entrevistas conlleva, según Krueger (1991, p. 55), la previa preparación de la entrevista, el dominio de las técnicas de moderación y la selección de participantes. De hecho, Silva, Veloso y Keating dividen esta etapa en la fase de preparación y la fase de moderación (2014, p. 180), una propuesta coherente con lo sugerido por Krueger y que adoptamos para describir este apartado.

La preparación de la entrevista, se centra sobre todo en la elaboración del guion (véanse Apéndice C: Guion para el grupo de discusión con el profesorado en prácticas sin experiencia docente y Apéndice D: Guion para el grupo de discusión con el profesorado en prácticas con experiencia docente), y, para ello, se presta especial atención al esquema de la entrevista. Krueger propone el siguiente esquema: una bienvenida, una revisión general y breve del tema a tratar, la entrevista propiamente dicha –iniciando con una pregunta más general que fomente la participación de todos los miembros y posibilite una primera identificación de los aspectos comunes y discordantes (1991, p. 85), a la

que seguirán otras preguntas cuidadosamente analizadas que no deberían superar las diez (1991, p. 92)– y terminar con un breve resumen del contenido de la entrevista y un agradecimiento a los participantes (1991, p. 91). Según Del Rincón et al., el éxito de los grupos de discusión depende de «la calidad de las preguntas y el arte de preguntar» y además matiza que «hacer entrevistas en grupo es más que hacerle preguntas a un grupo» (1995, p. 321). Por tanto, de acuerdo con estos autores, centramos esta fase principalmente en la preparación del contenido de las preguntas, su organización y secuencia.

En cuanto al contenido de las preguntas, haciendo uso de la tipología propuesta por Del Rincón et al. (1995, pp. 326-327), quienes aluden a Patton y Brandt, optamos por incluir preguntas sobre características personales (escuela en la que las PeP hacen las prácticas, experiencia, etc.), sobre experiencias, comportamientos, creencias, opiniones, sensaciones, emociones y sentimientos acerca del uso de la *Parrilla EPG* y de los otros referenciales de competencias utilizados durante el periodo de prácticas (al inicio de las prácticas docentes, en el momento de la entrevista e incluso la posibilidad de continuar con ellos el futuro, a lo largo de su carrera profesional). Para ello, planteamos preguntas comparativas (por ejemplo, para cotejar referenciales de competencias) que promueven la evocación de hechos o comportamientos relacionados con la evaluación de su competencia docente, la reacción afectiva (sobre sensaciones y sentimientos en determinados momentos) y preguntas que indagan en la relación causa-efecto (el motivo y las razones de sus sensaciones, sus resultados, etc). Rodríguez, Gil y García (1996, p. 175), citando a Spradley, afirman que en toda entrevista para el correcto abordaje de un problema debería haber preguntas descriptivas, estructurales y de contraste, recomendación que seguimos en la elaboración del guion y en la implementación de las entrevistas.

Conscientes de que el modo de preguntar condiciona la respuesta y de que la calidad de las respuestas depende de la calidad de las preguntas (Del Rincón et al., 1995, p. 331), intentamos formular las preguntas con claridad, de manera simple y de naturaleza sobre todo abierta, a fin de obtener respuestas que impliquen una reflexión y una argumentación, dándole la libertad suficiente al entrevistado (Del Rincón et al., 1995, p. 331; Krueger, 1991, p. 66; Marradi, Archenti & Piovani, 2007, p. 231), aunque en ciertos momentos planificamos preguntas cerradas para comprobar ciertas informaciones indicadas por los participantes (Ruiz, 2007, p. 173). En cuanto a la secuencia, preparamos el guion comenzando con preguntas que facilitan la creación de

un clima agradable, que introducen de forma gradual el tema principal, transitando de las más generales a las más específicas (Del Rincón et al., 1995, p. 327; Krueger, 1991, p. 71), prestando atención, siguiendo la tipología propuesta por Orlando Mella (2000, p. 21), a si se trata de preguntas de apertura, introductorias, de transición, claves, de finalización o de síntesis.

Por lo tanto, dedicamos bastante tiempo a la preparación del guion, porque resulta fundamental para el tipo de entrevista que llevamos a cabo, si bien somos conscientes de la flexibilidad necesaria durante la entrevista para realizar cambios en el orden de las preguntas, en su formulación e incluso introducir otras no previstas que puedan surgir a partir de las intervenciones de los participantes. A fin de revisar el guion y decidir el papel de las moderadoras, tal como recomiendan autores como Vaillant y Marcelo (2015, p. 113) o Krueger (1995, p. 79), antes de llevar a cabo las entrevistas, la moderadora se reúne con la persona que la ayudará durante el desarrollo de las entrevistas. Una vez decididas estas cuestiones, el horario, el lugar y los documentos de apoyo que necesitan los participantes está todo preparado para la implementación de las entrevistas.

Antes de continuar con la explicación de la realización de las entrevistas, cabe aclarar que, como ya habíamos comentado, se llevan a cabo dos grupos de discusión el día 20 de mayo de 2015, en la que participan 12 de las 21 profesoras en prácticas, las cuales acceden a formar parte del grupo de discusión voluntariamente. Estas 12 profesoras se dividen en dos grupos: uno formado por 7 de ellas, las cuales no cuentan con experiencia docente en la enseñanza de LE anterior a las prácticas docentes que están llevando a cabo en ese momento; y otro compuesto por 5 profesoras, todas ellas con experiencia docente previa a las prácticas, excepto una de ellas que comienza a trabajar durante sus prácticas y decide participar en ese grupo ante la imposibilidad de comparecer en el otro horario. Además del factor experiencia, tomamos en consideración lo recomendado por varios autores acerca del tamaño ideal de los grupos de discusión: entre 7 y 10, aunque pueden oscilar entre 4 y 12 (Krueger, 1991, p. 24), entre 6 y 10 (Marradi, Archenti & Piovani, 2007, p. 230), entre 6 y 8 (Finch & Levis, 2003, p. 172; Mella, 2000, p. 3) y Helen Finch y Jane Lewis afirman incluso que cuando se trata de profesionales que discuten su práctica es deseable un grupo más pequeño de 6, lo que justifica nuestra decisión de mantener un grupo de discusión con 5 profesoras participantes. Pese a los intentos de conformar un tercer grupo de discusión con las otras 9 PeP, por diversos motivos no es posible; no obstante, dos grupos, en los que participa

más de la mitad de nuestra población (12 de las 21 PeP), proporcionan datos suficientes para dar respuesta a los objetivos de nuestro estudio.

En la fase de moderación y realización de las entrevistas, respetamos el guion trazado, comenzando por la preparación previa de la sala –que, por comodidad y mayor facilidad para todas las intervinientes (Silva, Veloso & Keating, 2014, p. 184), se lleva a cabo en un aula de la FLUP– y el recibimiento de las participantes. Estas y las moderadoras se sientan alrededor de una mesa rectangular, de manera que se asegure el contacto visual. A continuación, se da inicio a la reunión con la presentación del grupo, de los objetivos de la entrevista y las reglas de la interacción grupal (Marradi, Archenti & Piovani, 2007, p. 231). La moderadora explica, en ambos grupos de discusión, en qué consiste esta técnica de investigación –a pesar de la recomendación de Krueger (1995, p. 22) de no hacerlo para no correr el riesgo de inhibir a los participantes, pero en este caso las intervinientes se están preparando para ser profesoras y se encuentran desarrollando un proyecto de investigación-acción, por lo que consideramos conveniente describir dicha técnica– e invita a la participación de todos, indicando que no hay respuestas correctas o incorrectas, sino puntos de vista diferentes (1995, p. 30), que lo que interesa es el debate entre ellas. Además, se les recuerda el objetivo de la investigación, aunque como señalan Rodríguez, Gil y García (1996, p. 279), no conviene dar demasiados datos para no sesgar ni influir en las intervenciones de los entrevistados. Asimismo, se esclarece el papel de la moderadora, quien guía la conversación, y de la moderadora ayudante, quien se dedica, siguiendo las recomendaciones de Krueger (1995, p. 79) y de Silva, Veloso y Keating (2014, p. 184), a tomar notas (informaciones importantes, aspectos de la comunicación no verbal y de la interacción) y se encarga de la grabación.

También al inicio se solicita autorización para que la entrevista sea grabada (solo en audio), informando de que los datos serán usados con fines investigativos y que se mantendrá el anonimato en la transcripción (Gibbs, 2012, p. 137), si bien la confidencialidad de la información compartida es más difícil de salvaguardar debido al carácter grupal de la entrevista. Optamos por grabar la entrevista con vistas al análisis posterior (Del Rincón et al. 1995, p. 337; Martínez, 2007, p. 67; Silva, Veloso & Keating, 2014, p. 185) y así obtener registro de las interacciones (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 182), la expresión, el ritmo, la entonación o las interrupciones (Vaillant & Marcelo, 2015, p. 113; Del Rincón et al. 1995, p. 375). Además, se trata de una técnica de fácil recurso y de bajo coste, ya que solo se necesita una grabadora, pero que

aporta objetividad y ofrece la oportunidad de recurrir a la información en contexto tantas veces como sea necesario (Del Rincón et al. 1995, p. 377). No obstante, es cierto que, como advierten Del Rincón et al. (1995, p. 376), grabar únicamente el audio no permite registrar el lenguaje no verbal, con lo cual se pierde información que puede ser importante; si bien la grabación en vídeo puede generar reactividad en los intervinientes y supone una dificultad añadida para recoger todos los planos desde un punto fijo (Del Rincón et al. 1995, p. 371), motivos por los cuales nos decantamos por la grabación del audio.

Una vez realizada la introducción, pasamos a la entrevista. En todo momento, en ambos grupos, se pretende generar un buen ambiente, un «clima permisivo» (Krueger, 1995, p. 24) que invite a la participación, de confianza, respeto y cooperación, intentando crear relaciones positivas (Del Rincón et al., 1995, p. 329-330; Ruiz, 2007, p. 254). Por supuesto que el hecho de que las intervinientes se conozcan facilita significativamente esta tarea. Todo ello, también se consigue con las técnicas utilizadas por la moderadora como la escucha atenta y el interés por el discurso de las participantes, el apoyo y el reconocimiento continuos (Del Rincón et al., 1995, p. 332, 335; Martínez, 2007, p. 66). De esta manera se va introduciendo el tema y presentando las preguntas planeadas de acuerdo con la conversación que se genera, introduciendo algunos cambios en el guion previsto, como el orden o la omisión de algunas preguntas por ser abordadas ya por parte de las participantes en respuestas anteriores e incluso la introducción de otras preguntas que no habían sido planeadas (Barbour, 2013, p. 151; Krueger, 1991, p. 71; Pérez-Sánchez & Víquez-Calderón, 2010, p. 99; Ruiz, 2007, p. 254).

Asimismo, durante las entrevistas, la moderadora incentiva la participación de las entrevistadas que no intervienen, preguntándoles directamente o con la mirada (Marradi, Archenti & Piovani, 2007, p. 230; Pérez-Sánchez & Víquez-Calderón, 2010, p. 99), profundiza en algunas de las respuestas planteando preguntas complementarias, parafraseando parte de la intervención, resaltando las opiniones encontradas y recurriendo a resúmenes provisionales para contribuir a la contextualización de lo que se ha discutido y para brindar más oportunidades de añadir o aclarar informaciones (Barbour, 2013, p. 151; Del Rincón et al., 1995, p. 333; Martínez, 2007, p. 67; Pérez-Sánchez & Víquez-Calderón, 2010, p. 99). Asimismo, consciente de los inconvenientes inherentes a la técnica del grupo de discusión, procura tratar el tema desde diferentes puntos de vista preguntando de diferentes maneras y contrastando la información a fin

de no caer en los posibles sesgos que puedan afectar a la credibilidad de la información obtenida en la entrevista (Del Rincón et al., 1995, p. 336). Ruiz emplea el concepto «proceso de sonsacamiento» (2007, pp. 180-186) para referirse a estos elementos que deben ser tomados en consideración en las entrevistas, el cual abarca dos técnicas: la lanzadera, que pone en práctica el moderador para lanzar nuevas preguntas, profundizar en información ya mencionada o introducir nuevos temas; y el relanzamiento, al que el moderador recurre cuando la conversación se bloquea o se interrumpe y es necesario retomarla, resultando clave, en este sentido, el manejo de los silencios y las pausas, en palabras del autor, «el arte del silencio», el saber ejercerlo y respetarlo (2007, p. 176).

Con la ayuda de estas estrategias los dos grupos de discusión transcurren con normalidad, generando un debate animado y con información muy valiosa para la investigación, sin resultar difícil a la moderadora llevar el control del grupo –aunque con los participantes con experiencia docente previa, esta función tiene que ser reforzada, pues en ocasiones, como las entrevistadas tienen más experiencias en las que reflexionar y para compartir, a pesar del interés de sus comentarios, procuramos no desviarnos demasiado del guion inicial, como aconseja Krueger (1991, p. 71), por una cuestión de tiempo y de cumplimiento de los objetivos previamente establecidos–. Respecto al tiempo, los dos grupos de discusión tienen una duración dentro de lo previsto: el grupo de 7 participantes sin experiencia docente previa se desarrolla en 80 minutos y el de 5 participantes con experiencia previa en 70 minutos, dentro de la duración recomendada por Pérez-Sánchez y Víquez-Calderón (2010, p. 96).

En cuanto al final de la entrevista, ambos grupos de discusión terminan, conforme a lo planeado, con un cierre, en el que se resumen los principales puntos de vista abordados, aprovechando la oportunidad para confirmar la comprensión de los datos y para ofrecer la posibilidad de añadir otras informaciones, además del agradecimiento a las entrevistadas (Krueger, 1991, p. 91; Marradi, Archenti & Piovani, 2007, p. 231). Nada más terminar las discusiones de los grupos, procedemos a la redacción de las notas de campo, tal como aconsejan Del Rincón et al. (1995, p. 337), Gibbs (2012, p. 50) o Krueger (1991, p. 116), en lo que respecta a las impresiones generales sobre el tono de la conversación, algunos puntos de vista en común o discordantes y a algunos posibles cambios en el guion después del primer grupo de discusión, concretamente en el orden de las preguntas, así como la revisión de las notas escritas por la moderadora ayudante. Este proceso se realiza entre las dos moderadoras a

fin de discutir estas sensaciones en conjunto y comprobar su percepción acerca de cómo habían transcurrido las entrevistas.

Las notas redactadas en aquel momento reflejan, en el caso del grupo de discusión llevado a cabo entre las participantes sin experiencia docente, en general, su interés por intervenir, pese a que en la parte de la entrevista centrada en los comentarios sobre la *Parrilla EPG* no hay una auténtica interacción, ya que las experiencias y las opiniones al respecto son muy similares; por lo que, es a partir del momento en el que se comparan los distintos referenciales de competencias docentes, cuando comienza realmente una mayor interacción entre ellas. En cuanto al grupo de discusión de las participantes con experiencia docente, el debate es más animado desde el principio, excepto por parte de una de las participantes, más reacia a participar, y se trata de temas que van más allá de las preguntas del guion, si bien, en general y sorprendentemente, las intervenciones no siempre conllevan una argumentación tan sólida y reflexionada –si tenemos en cuenta los tipos de reflexión descritos en la propuesta de Ellison (2014, p. 415)– como las del grupo de participantes sin experiencia docente previa a la PES.

c) Análisis de datos y divulgación de los resultados

Una vez terminada esta fase de la implementación de las entrevistas, se procede al análisis de los datos. Sobre las fases de análisis y la discusión de los resultados se tratará en el apartado 6.2.2. Resultados del análisis de los grupos de discusión de las profesoras en prácticas y en el Capítulo 7. – Discusión de los resultados, respectivamente.

5.5.4.2. Grupos de discusión con los alumnos de 3.º ciclo de Ensino Básico y de Ensino Secundário

La misma técnica explicada en el apartado anterior se implementa también con tres grupos de alumnos de español del 3.º CEB y ES de tres escuelas ubicadas en Oporto y sus alrededores, las cuales acogen profesores en prácticas de MEIBS y MEPLE en el momento en que se desarrollan los grupos de discusión. A pesar de que en un principio no se planea el recurso a esta técnica de investigación para entrevistar al alumnado, tras la recogida y un primer análisis de los restantes datos –y de acuerdo con el carácter abierto, cíclico y flexible del diseño en la investigación cualitativa (Dorio, Sabariego & Massot, 2004, p. 284; Gibbs, 2012, p. 22)–, nos parece interesante conocer sus opiniones, creencias e impresiones acerca de aquellas competencias docentes que deberían constar en un referencial de competencias y contrastarlas con aquellas

incluidas en la *Parrilla EPG* y con la percepción de las PeP. Así, convencidos de la importancia de la voz de los alumnos, como ya hemos argumentado (véase 5.4.2. Los alumnos del 3.º ciclo do Ensino Básico y de Ensino Secundário), pensamos que este punto de vista puede enriquecer considerablemente nuestro trabajo.

La descripción de estos grupos de discusión se organiza una vez más alrededor de las fases de implementación de esta técnica propuestas por Krueger (1991, p. 55), si bien en este caso la presentación y argumentación de cada una de ellas será más breve, visto que en el apartado anterior ya se explica la mayoría de las decisiones tomadas con recurso a la literatura necesaria a fin de justificar nuestra forma de actuar.

a) Diseño o planificación del grupo de discusión

En esta primera fase, siguiendo a autores como Escobar y Bonilla-Jiménez (2009), Krueger (1991), Mella (2000) o Silva, Veloso y Keating, (2014), determinamos un cronograma de las distintas fases, los objetivos que se persiguen con el grupo de discusión –que ya hemos adelantado en los párrafos anteriores–, los participantes y el procedimiento para reunirlos.

Teniendo en cuenta los objetivos mencionados, recurrimos al grupo de discusión por tratarse de una técnica de investigación adecuada para recoger opiniones y percepciones de varios participantes de forma conjunta (Krueger, 1991, p. 35) y por las múltiples ventajas que ofrece (Barbour, 2013, p. 54, 60; Del Rincón et al., 1991, p. 323; Escobar & Bonilla-Jiménez, 2009, p. 62; Krueger, 1991, p. 52; Marradi, Archenti & Piovani, 2007, p. 228; Silva, Veloso & Keating, 2014, p. 179). Esta técnica se usa como parte de un enfoque mixto en el que se basa nuestra investigación, pese a que, en este caso, a diferencia de los grupos de discusión con las profesoras en prácticas, es la única técnica de investigación utilizada con los alumnos que intervienen en ella, sin anteceder ni preceder a ningún cuestionario u otra técnica, lo cual, según los autores anteriores, es completamente viable. No obstante, los resultados sí que se confrontan con otros obtenidos a partir de otras fuentes con la intención de conocer distintas percepciones sobre las competencias docentes y concretamente sobre la *Parrilla EPG*.

En cuanto a los participantes, ya hemos descrito brevemente que se trata de alumnos de ES de tres institutos, con los cuales contactamos a través de los *orientadores cooperantes* que colaboran en el programa de prácticas de MEIBS y MEPLE. Tras su aceptación, solicitamos autorización a los directores de las escuelas y, una vez recibida una respuesta afirmativa, los *orientadores cooperantes* comentan con

el alumnado de uno de sus grupos de español la posibilidad de que contribuyan al estudio. Posteriormente, se envía una autorización a los padres o tutores de los alumnos solicitando permiso para la participación de los alumnos, la gran mayoría menores de edad, en el grupo de discusión y la grabación de las entrevistas (véase Apéndice E: Pedido de autorização aos encarregados de educação para la realización del grupo de discusión con el alumnado). Por tanto, una vez más la muestra elegida parte de «grupos preexistentes», con las ya enumeradas ventajas y limitaciones que ello conlleva (Barbour, 2013, p. 58; Finch & Lewis, 2003, p. 192; Krueger, 1991, p. 168; Marcelo & Vaillant, 2015, p. 105). Planteamos la posibilidad de formar los grupos de discusión con alumnos de los tres centros educativos, pero esto implicaría el traslado de los alumnos fuera de las escuelas con la consiguiente responsabilidad para la investigadora (Krueger, 1991, p. 170), por lo que desestimamos esa opción. Además, Marcelo y Vaillant, basándose en Lewis, se refieren específicamente a que, en el caso de participantes menores de edad, los grupos de amistad pueden ser un criterio válido para reunirlos (2015, p. 99).

Tomadas estas decisiones, pasamos a la preparación del guion para las entrevistas y la implementación de las mismas.

b) Implementación de las entrevistas

Siguiendo las sugerencias de Krueger (1991, p. 55) y Silva, Veloso y Keating (2014, p. 180) organizamos la descripción de la implementación de las entrevistas, en torno a la preparación de las entrevistas y a la posterior realización de las mismas.

Respecto a la preparación, comenzamos por planificar el guion, sin perder la perspectiva de los objetivos establecidos para el grupo de discusión y, sobre todo, el perfil de los entrevistados. Partimos del mismo esquema de entrevista que en el grupo de discusión con las PeP, descrito por Krueger (1991): una bienvenida, una introducción, las preguntas –que, en este caso, de acuerdo con este mismo autor (1991, p. 92), tenemos especial cuidado para que no superen las diez a fin de que la entrevista no resulte demasiado larga–, un breve resumen y el cierre. En consecuencia, nuestro esfuerzo en esta fase se centra sobre todo en la preparación del contenido de las preguntas, el planteamiento, la organización y la secuencia de las mismas (Del Rincón et al., 1995, p. 321).

Teniendo en cuenta las recomendaciones de estos autores (1995, pp. 326-327), optamos por plantear algunas preguntas iniciales sobre las características personales de los entrevistados (año de escolaridad, edad, años de aprendizaje formal de LE, etc.) y a

continuación preguntas sobre sus creencias, opiniones, percepciones y sensaciones sobre lo que significa para ellos ser un «buen» docente de LE. Conscientes de la dificultad de mantener la concentración e incentivar la participación de los adolescentes, decidimos dividir las entrevistas en dos partes y no solo incluir preguntas, sino también actividades que implican la participación activa de los intervinientes.

En la primera parte –basándonos en la actividad propuesta a los grupos de discusión con profesores y alumnos para la elaboración de la investigación *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?*, llevada a cabo por el Instituto Cervantes (2011)–, se solicita a los alumnos que escriban, de manera individual, aproximadamente cinco características que, según ellos, debería tener un buen profesor de español o de otras LE; después, se juntan los papeles con las respuestas y se van leyendo con el objetivo de promover la discusión entre los alumnos y obtener aquellas ocho o diez características más repetidas o con las que más componentes del grupo estén de acuerdo. En la segunda parte, la investigadora presenta 18 características relacionadas con las competencias docentes que aparecen en la *Parrilla EPG*, en tiras de papel individuales, a fin de que los entrevistados den su opinión sobre ellas, sobre cuáles les parecen más o menos importantes y si consideran que se debería añadir alguna otra. Para ello, la investigadora adapta el contenido de la descripción de las categorías de la *Parrilla EPG* al perfil del alumnado participante, basándose en algunos de los ítems del cuestionario de los alumnos (véase 5.5.3.1. El cuestionario para los alumnos) e incorporando otros, también a partir de la *Parrilla EPG*, que, por hacer referencia a características o funciones que no corresponden al profesor en prácticas o que no pueden evaluar los alumnos no se incluyen en el cuestionario, pero que nos parece oportuno retomar en este debate. Así, como se puede comprobar en el guion completo de la entrevista (véase Apéndice F: Guion para los grupos de discusión con los alumnos), se añaden competencias en relación con las categorías Dominio de la lengua («Comunicar (falar e escrever) bem, de forma correta e fluida, na língua que ensina»), Evaluación («Fazer provas escritas e orais adequadas para os alunos»), Comportamiento profesional («Coordenar-se com os outros professores da turma, doutras disciplinas» y «Refletir sobre as aulas que dá para melhorar o seu desempenho como docente») y Gestión administrativa («Considerar as sugestões e pedidos que os alunos fazem» y «Corrigir testes dentro dos prazos e dar *feedback* aos alunos»). De esta manera, se intercalan momentos de debate con momentos de reflexión individual y con actividades que intentan mantener activos a los alumnos durante la entrevista, como, por ejemplo, la

primera actividad escrita o esta segunda con tiras de papel para que los entrevistados coloquen las distintas características en función de su importancia (muy importantes, más o menos importantes y menos importantes).

En cuanto a las preguntas planeadas, tal como explicamos en la descripción del grupo de discusión de las PeP, intentamos comenzar con un par de preguntas generales sobre la profesión docente para romper el hielo y crear un clima agradable y pasamos luego a las dos partes en las que estructuramos nuestra entrevista ya con preguntas más específicas (Del Rincón et al., 1995, p. 327; Krueger, 1991, p. 71).

Antes de pasar a la fase de la realización de las entrevistas, conviene recordar que son tres los grupos de discusión que implementamos con un total de 29 alumnos, todos ellos del ES de tres escuelas diferentes. El primero (Grupo 1) tiene lugar el 1 de junio de 2016 en un centro educativo ene Oporto con 11 participantes del 11.º curso, de entre 16 y 18 años, que han estudiado lengua(s) extranjera(s) en la escuela entre seis y ocho años. El segundo grupo (Grupo 2), el 3 de junio de 2016 en una escuela secundaria del área metropolitana de Oporto, también con 11 participantes, en este caso de 10.º curso, de entre 15 y 17 años, que han tenido clases de lengua(s) extranjera(s) en enseñanza reglada entre siete y nueve años. El tercer grupo de discusión (Grupo 3) se realiza también en otra escuela secundaria del área metropolitana de Oporto, el día 8 de junio de 2016, con 7 participantes de 10.º curso, de 15 a 18 años, que han estudiado lengua(s) extranjera(s), en enseñanza reglada, entre siete y diez años. Comprobamos, por lo tanto, que, por un lado, los perfiles de los alumnos son bastante similares, cumpliendo así con el criterio de homogeneidad para obtener información concreta sobre el tema que nos interesa (Del Rincón et al., 1995, p. 319) y, por otro, que el tamaño de los grupos está de acuerdo con lo recomendado por Krueger (1991, p. 24): entre cuatro y doce participantes.

En la fase de realización de las entrevistas seguimos el procedimiento descrito en el apartado anterior para los grupos de discusión de las PeP. En primer lugar, la investigadora se traslada a las respectivas escuelas, pues como ya hemos comentado, las entrevistas se realizan en una de las aulas, que prepara la investigadora junto con el *orientador cooperante* de cada una de las escuelas y a la vez profesores de español de los entrevistados. Una vez dispuestas las mesas formando un rectángulo para posibilitar la visibilidad de los intervinientes, se les da la bienvenida y se les agradece su participación. A continuación, se presenta el grupo –se les pide que escriban su nombre en una tarjeta (Krueger, 1991, p. 93) y se les anima a que utilicen un nombre ficticio

para mantener su anonimato en la grabación de voz y en la posterior transcripción (Gibbs, 2012, p. 137)– y se detallan los objetivos y las reglas de la interacción grupal (Marradi, Archenti & Piovani, 2007, p. 231) –intentando adecuar el lenguaje y el contenido a las características de los alumnos–. Además, se aclara el papel de la moderadora (en los tres grupos, la investigadora hace el papel de moderadora, sin ningún moderador ayudante), que guía la conversación, toma las notas que estima necesarias y se encarga de la grabación. También en los grupos de discusión con los alumnos se opta por la grabación en audio por las razones ya mencionadas en el apartado anterior y, para ello, antes de empezar se advierte a los entrevistados de los fines de la misma, si bien anteriormente ya se había solicitado autorización para su participación y para la grabación de la entrevista a los padres y tutores de los alumnos.

Tras esta primera toma de contacto, se plantean una serie de preguntas personales con la intención de conocer datos concretos del perfil del grupo, como la edad o los años como aprendientes de LE en la enseñanza reglada, así como para acercarnos a los alumnos y crear un ambiente de confianza (Del Rincón et al., 1995, p. 329-330; Ruiz, 2007, p. 254). A continuación, la moderadora explica la estructura de la entrevista y se da comienzo a la primera parte. Tras unos minutos de reflexión individual, antes de la puesta en común en gran grupo, se lanzan dos preguntas generales y abiertas con el objetivo de comenzar la discusión y conocer sus primeras impresiones sobre la profesión docente y la preparación que debe tener un profesor hoy en día. En un principio, en el guion inicial estas preguntas figuran antes de la primera parte, como introducción, pero más tarde se decide posponerlas con la finalidad de que los participantes tengan tiempo para reflexionar individualmente sobre la primera actividad y que así puedan tener más ideas y opiniones para participar en estas preguntas abiertas. A continuación, se pasa al debate generado a partir de la primera actividad y se resumen las ideas más importantes.

Tras esa síntesis, pasamos a la segunda parte. Antes de comenzar, se colocan las tiras de papel con las descripciones adaptadas de algunas de las categorías de la *Parrilla EPG*. Se da la instrucción de manera simple y clara y los alumnos comienzan a opinar sobre la importancia de las distintas características. En varias ocasiones se plantean preguntas abiertas, tal como recomiendan Del Rincón et al. (1995, p. 331), Krueger (1991, p. 66) o Marradi, Archenti y Piovani (2007, p. 231), sobre todo para promover que el alumnado reflexione y argumente la valoración que hacen de cada una de las características, formulando preguntas sobre sus experiencias y preguntas de opinión

(Del Rincón et al., 1995, pp. 326-327; Rodríguez, Gil & García, 1996, pp. 174-175), aunque a veces también lanzamos preguntas cerradas con el objetivo de confirmar ciertas informaciones (Ruiz, 2007, p. 173). Además de las previstas en el guion, la moderadora estima necesario plantear otras complementarias para profundizar o para animar la interacción, introduciendo pequeños cambios en el guion inicial (Barbour, 2013, p. 151; Krueger, 1991, p. 71; Pérez-Sánchez & Víquez-Calderón, 2010, p. 99; Ruiz, 2007, p. 254). En efecto, conducir y animar la interacción en grupos de discusión con adolescentes, como admite Krueger (1991, p. 170), requiere un esfuerzo extra para el moderador y así lo sentimos, sobre todo, si lo comparamos con los grupos de discusión con las PeP, no solo en la moderación de la interacción, sino también en la empatía, comprensión, confianza, motivación y flexibilidad que la moderadora trata de transmitir en todo momento (Ruiz, 2007, p. 252).

De hecho, a pesar de que las entrevistas con los grupos de alumnos eran mucho más estructuradas que en los grupos con las PeP, la moderadora tiene que prestar atención a muchos aspectos de la entrevista para potenciar la obtención de la información necesaria. Por ejemplo, a lo largo de las entrevistas, intenta evitar el predominio de algunos entrevistados que acaparan la participación e incentivar a los que apenas intervienen, como aconsejan Marradi, Archenti y Piovani (2007, p. 230), dado que, como comenta Krueger (1991, p. 88), en una entrevista nos encontramos con distintos tipos de participantes, a los que él se refiere como el experto, el dominante, el tímido y el charlatán, los cuales requieren la implementación de distintos tipos de estrategias. Para ello, intenta jugar con la mirada y evitar direccionar ciertas preguntas, a fin de animar a los tímidos y hacerles entender a los más «dominantes» que deben ceder el turno de palabra a otros compañeros (Pérez-Sánchez & Víquez-Calderón, 2010, p. 99). Asimismo, en estos casos el denominado proceso de sonsacamiento (Ruiz, 2007, p. 179) adquiere aún más importancia. Las técnicas del reflejo (la paráfrasis, la repetición de ideas, la escucha activa) y de la estructuración son utilizadas en muchos momentos, pues como defiende Ruiz, «[r]eflejar y estructurar, resumir y relacionar unas partes con otras, condensar y sistematizar todo lo que se va hablando, es un instrumento eficaz para que entre ambos vaya brotando, sin esfuerzo, una interpretación y significado compartidos» (2007, p. 183). También cobran relevancia las técnicas de relanzamiento para aquellos momentos en los que el cansancio, la desmotivación o el bloqueo hacen acto de presencia, como la gestión de los silencios, el eco, el resumen, la entonación o la

insistencia, los cuales resultan ser buenos aliados para el desarrollo adecuado de las interacciones grupales (2007, p. 184).

Así, pues, con el recurso a todas estas estrategias de preparación de las entrevistas y de moderación (Barbour, 2013, p. 151; Del Rincón et al., 1995, p. 333; Martínez, 2007, p. 67; Pérez-Sánchez & Víquez-Calderón, 2010, p. 99; Ruiz Olabúenaga, 2007, pp. 179-187), los grupos de discusión de alumnos se desarrollan, tal como se está describiendo, sin incidencias. En general, en los tres grupos los alumnos participan de manera activa, de modo que en la primera actividad de reflexión individual y enumeración por escrito de las características del buen profesor de LE todos aportan su opinión, mientras que, en la segunda parte, se percibe con mayor claridad esos tipos de participantes a los que alude Krueger (1991, p. 88) y en todos los grupos hay entre dos y cuatro alumnos a los que les cuesta más intervenir. Pese a la implementación de las técnicas mencionadas, llega un punto en el que la moderadora, a fin de no sesgar las respuestas y no alterar el buen ambiente de la entrevista, decide no insistir más. Por ejemplo, de acuerdo con las notas tomadas una vez terminadas las entrevistas, en el grupo 1, de 75 minutos de duración, hay dos alumnos que casi no intervienen; en el grupo 2, de 72 minutos de duración, se generan varias interacciones casi sin necesidad de que la moderadora intervenga, aunque tres de los 11 alumnos casi no participan; y en el grupo 3, compuesto solo por 7 alumnos, es el que paradójicamente tiene una mayor duración, concretamente 90 minutos, y en él destacan las intervenciones de tres alumnos, mientras que otros dos participan muy poco y otras dos se limitan a dar respuestas de sí o no.

En cuanto a la duración, observamos, por tanto, que está dentro de los límites recomendados por Pérez-Sánchez y Víquez-Calderón (2010, p. 96); no obstante, cabe señalar que, haciendo caso a la recomendación de Krueger (1991, p. 170) respecto a los grupos de discusión con adolescentes, como su duración supera los 60 minutos, decidimos, en los tres grupos, realizar una pausa de entre 10 y 15 minutos.

Para terminar, al igual que en los dos grupos de discusión con las PeP y de acuerdo con lo previsto en el guion, se cierran las entrevistas con un resumen de las ideas clave (con la finalidad de comprobar la comprensión de la moderadora y abrir la posibilidad a corregir o añadir ciertas informaciones) y con el agradecimiento a los alumnos por haber participado (Krueger, 1991, p. 91; Marradi, Archenti & Piovani, 2007, p. 231). Una vez terminada esta fase se recoge la sala y la moderadora redacta las

notas de campo con las impresiones generales sobre la técnica de investigación implementada (Gibbs, 2012, p. 50; Krueger, 1991, p. 116).

c) Análisis y divulgación de los resultados

Tratamos de estas fases en el apartado 6.2.3. Divulgación de los resultados del análisis de los grupos de discusión de los alumnos del siguiente capítulo.

Capítulo 6. – Análisis de los datos y resultados

Analizar los datos consiste, como define escuetamente Sabariego, en «dar sentido a la información obtenida» (2004a, p. 152). Como recomiendan Rodríguez, Gil y García (1996, p. 156), desde la fase de selección y elaboración de las técnicas de recogida de información se debe pensar ya en el procedimiento de registro, codificación y análisis de datos; si bien es cierto que este plan inicial puede ir variando y el abordaje de estas cuestiones desde un primer momento nos sirve de guía y contribuye a la coherencia y a la consistencia de nuestro estudio.

A continuación, describimos el tratamiento de los datos, distinguiendo entre el tratamiento cuantitativo y cualitativo de datos obtenidos a partir del uso de las distintas técnicas de recogida de información descritas anteriormente. Aunque los límites entre lo cuantitativo y lo cualitativo en ocasiones no están tan claros en nuestro estudio, optamos por esta forma de presentación con el objetivo de que la exposición resulte más clara.

6.1. Análisis de datos con un tratamiento cuantitativo

Después de establecer los objetivos, seleccionar la muestra, diseñar las técnicas de recogida de información y recoger los datos, pasos habituales en la investigación cuantitativa, es el momento del tratamiento y del análisis de los datos (Mateo, 2004, p. 198). Como señalan Mateo y Martínez (2008, p. 41), «los procesos aplicados en el análisis cuantitativo de los datos son estadísticos», pues los cálculos estadísticos permiten simplificar los datos y hacerlos más comprensibles. Para ello, seguimos las fases propuestas por estos autores (2008, p. 41): la codificación de los datos, la creación de la matriz, la selección de la(s) prueba(s) estadística(s) a aplicar, la aplicación de las mismas, la presentación y la interpretación de los resultados.

a) La codificación de los datos

Durante la recogida de información se obtienen datos numéricos, verbales, gráficos, etc. a partir del uso de distintas escalas de medida, que son, en opinión de Mateo y Martínez (2008, p. 40), las más usadas en el ámbito educativo. Independientemente del tipo de escala (en nuestro caso, nominales y ordinales), estas pueden convertirse en numéricas anteponiendo un número a cada categoría (Mateo & Martínez, 2008, p. 40; Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 158). En nuestro estudio

codificamos, por ejemplo, a las PeP con experiencia con el número 1 y a las PeP sin experiencia con el número 2 y a las distintas categorías que contemplan la *Parrilla* EGP o los cuestionarios también les asignamos un número (por ejemplo, «casi siempre» o «siempre» de la escala ordinal del cuestionario de alumnos, lo codificamos con los números 4 y 5, respectivamente).

b) La creación de una matriz

La matriz de datos es «una estructura en forma de tabla que contiene los valores de cada sujeto en diferentes variables» (Vilà & Bisquerra, 2004, p. 262). Por variable se entiende «una característica que varía según los sujetos, una propiedad que puede adoptar distintos valores» y que «es susceptible de medirse u observarse» (Sabariego, 2004a, p. 135) o, como señalan Vilà y Bisquerra de forma sucinta, cada ítem del cuestionario o de un sistema categorial funciona como una variable (2004, p. 262).

Según Sabariego (2004a, pp. 138-142), existen distintos tipos de variables en función de tres criterios. Según el criterio metodológico, las variables se clasifican en independientes (que en nuestro estudio serían, por ejemplo, el sexo de los participantes, la experiencia docente previa en otras LE o el primer o segundo periodo), dependientes que actúan como consecuencia de las independientes (por ejemplo, las categorías de la *Parrilla EPG* o las distintas preguntas de los cuestionarios) y extrañas o intervinientes (las cuales «son ajenas al experimento, pero […] pueden ejercer una influencia sobre los resultados) (2004, p. 139). En función de la manipulación, es decir, de la manipulación activa e intencionada de la variable independiente a la que recurre el investigador para «conocer sus efectos sobre una o más variables dependientes» (2004, p. 139), se distinguen dos tipos de variables independientes: activas o manipulables directamente por el investigador y asignadas, es decir, que no se pueden manipular (como ocurre en nuestro estudio: el sexo, el periodo, la experiencia). Por último, en función del sistema de medición y la naturaleza de las variables, se pueden distinguir entre variables cuantitativas (como el nivel educativo en el que un alumno se encuentra, cuyo carácter puede ser medido numéricamente: 7º curso, 8º curso, etc.) y cualitativas, referidas a características que no se pueden cuantificar y que, por tanto, hay que codificar (como el sexo o la experiencia de los participantes, las preguntas del cuestionario o las distintas fases de la *Parrilla EPG*).

Para la elaboración de la matriz y el análisis de los datos cuantitativos recurrimos al programa informático SPSS-24.0 (Social Package for Social Sciences),

siguiendo la recomendación de numerosos investigadores en el ámbito de las ciencias sociales (Mateo & Martínez, 2008, p. 41; Ruiz, 2007, p. 210; Sabariego, 2004a, p. 152; Vilà & Bisquerra, 2004, p. 261). En realidad creamos tres matrices: una para los datos obtenidos tras la cumplimentación de la *Parrilla EPG* por parte de las PeP y de la investigadora en los dos momentos de la PES; otra para los datos del cuestionario de los alumnos sobre la valoración de la actuación docente de las PeP, también en dos momentos; y una tercera matriz para los datos del cuestionario de las PeP susceptibles de un tratamiento cuantitativo. Para ello, de acuerdo con las directrices de Vilà y Bisquerra (2004, pp. 262-264), situamos las variables, previamente definidas, en las columnas y los individuos en filas. Los datos los introducimos manualmente, por lo que, antes de pasar a la siguiente fase procedemos a la depuración de la matriz de datos, es decir, a la comprobación de posibles errores en la matriz, por ejemplo, se verifican los números mínimos y máximos, el número de variables dependientes, el número de individuos a fin de confirmar si están todos incluidos, si en algún caso están duplicados o si hay valores perdidos (es decir, «aquellos casos en los que no se dispone de información sobre el valor de una variables determinada para algún individuo») (2004, p. 264).

c) La selección de las pruebas estadísticas a aplicar

Las pruebas estadísticas adecuadas se determinan en función del tipo de variable, el número y tamaño de las muestras, el número de variables y el objetivo del estudio (describir, relacionar, comparar, asociar, etc).

Uno de los objetivos específicos del segundo objetivo general establecido para nuestra investigación es «Analizar el perfil competencial de los PeP inscritos en MEIBS y MEPLE del área de especialización de Español resultante de la autoevaluación y evaluación de su competencia docente con base en la *Parrilla EPG*» (Objetivo 2.3). Para ello, nos preguntamos si existen diferencias significativas entre el perfil competencial obtenido a partir de la autoevaluación de las PeP, la evaluación de la investigadora y de la evaluación realizada por los alumnos a los que imparten clase las PeP en función del periodo y de la experiencia previa de las PeP.

Nuestro objetivo, por tanto, es describir las variables y compararlas (Mateo & Martínez, 2008, pp. 43-44). Comenzamos, como recomienda Sabariego (2004a, p. 153), por un estudio descriptivo, es decir, por una estadística descriptiva que nos posibilita «describir con cierta precisión la muestra» (Mateo, 2004, p. 199) y que permite extraer

las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y las de variabilidad (rango y desviación estándar) para todos los datos (Mateo, 2004, p. 199 & Mateo & Martínez, 2008, p. 43). Las medidas de tendencia central permiten conocer el valor promedio del valor de las variables (media), el valor que ocupa el lugar central en una serie de valores ordenados (mediana) y el valor que más se repite dentro de la distribución de datos de una determinada variable (moda) (Mateo & Martínez, 2008, p. 50). Por su parte, las medidas de variabilidad o varianza revelan la distancia entre los dos valores extremos de la distribución de datos para cada una de las variables (rango), es decir, el valor máximo y el mínimo; y la desviación típica o estándar, o sea, «la media de las desviaciones de cada valor respecto a su medida» (2008, p. 50).

En cuanto a la selección de otras pruebas con el objetivo de conocer la progresión, las diferencias entre los resultados de la autoevaluación de la competencia docente de las PeP al inicio y al final de la PES, entre las PeP con experiencia y sin experiencia a partir de los datos obtenidos de la cumplimentación de la *Parrilla EPG* por parte de las propias PeP y de la investigadora, debido al tamaño reducido de la muestra, se recomienda no hacer inferencias, visto que ante un tamaño muestral reducido, existen menos posibilidades de contraste estadísticos y, por ende, menos posibilidades de detectar diferencias significativas (Button et al., 2013; Crego, 2013). Por ello, para estos datos y para aquellas preguntas del cuestionario de las PeP que permiten un análisis cuantitativo (en que la muestra es n=21) solo implementamos un análisis estadístico descriptivo de frecuencias. En cambio, el cuestionario de los alumnos, con una muestra n=828, sí que permite la selección de otro tipo de pruebas.

Un cálculo que resulta clave para dar respuesta a las hipótesis planteadas para nuestro estudio es el cálculo de la significación estadística, que puede ser hallado a partir de la aplicación de pruebas paramétricas o no paramétricas. La aplicación de pruebas paramétricas exige los siguientes requisitos previos: «la distribución Normal de la variable cuantitativa en los grupos que se comparan, la homogeneidad de varianzas en las poblaciones de las que proceden los grupos y una n muestral no inferior a 30» (Rubio & Berlanga, 2012, p. 83). Por lo tanto, teniendo en cuenta el tamaño muestral, en principio, estas pruebas solo serían aplicables al cuestionario de alumnos. En los casos de muestras inferiores a 30 casos o cuando no se siguen las condiciones de parametricidad o normalidad de las distribuciones, se debe optar por las pruebas estadísticas conocidas como pruebas no paramétricas, algo muy habitual, como apuntan Berlanga y Rubio, en el ámbito de las Ciencias Sociales (2012, p. 102). Estas autoras

proponen una tabla que permite establecer la equivalencia entre las pruebas paramétricas y su alternativa no paramétrica, la cual resulta esclarecedora a la hora de seleccionar las pruebas más adecuadas para nuestro análisis:

Muestra	Prueba paramétrica	Prueba no paramétrica
Muestras relacionadas		
2 muestras	t-Student	Wilcoxon
> 2 muestras	ANOVA	Friedman
Muestras independientes		
2 muestras	t-Student	U de Mann-Whitney
> 2 muestras	ANOVA	Kruskal-Wallis

Figura 25. Pruebas paramétricas y su alternativa no paramétrica (Berlanga & Rubio, 2012, p. 103).

Asimismo, a la hora de cotejar medias es importante, como se puede observar en la figura anterior, tener en cuenta si los datos que se comparan están apareados (emparejados o relacionados), es decir, si «se comparan dos distribuciones de datos que provienen de los mismos sujetos» (por ejemplo, los datos procedentes de los propios PeP en el periodo 1 y el periodo 2) o si los datos son independientes, o sea, si «cada distribución comparada proviene de sujetos distintos» (por ejemplo, los datos relativos al primer periodo provenientes de las PeP, la investigadora y los alumnos) (Mateo & Martínez, 2008, p. 51).

d) La aplicación de las pruebas o fórmulas estadísticas

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, realizamos un estudio descriptivo a fin de trazar el perfil competencial de las PeP a partir de los datos obtenidos de la *Parrilla EPG* (de las propias PeP y de la investigadora) y del cuestionario cumplimentado por los alumnos, de acuerdo con el segundo objetivo establecido para nuestra investigación. Asimismo, se recurre a la estadística descriptiva para describir los datos resultantes de las preguntas cerradas del cuestionario rellenado por las PeP sobre su percepción acerca de la *Parrilla EPG*, si bien estos datos se relacionan también con el primer objetivo general de nuestro trabajo. Para ello, para todos los datos susceptibles de un tratamiento cuantitativo calculamos las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y las de variabilidad (rango y desviación estándar) (Mateo, 2004, p. 199 & Mateo & Martínez, 2008, p. 43). Para calcular esta estadística descriptiva procedemos a la selección de los distintos grupos de datos: los datos de las PeP con

experiencia y sin experiencia, en el primer y el segundo periodo y en función de la fuente de datos (la propia PeP, la investigadora o los alumnos).

Una vez descartada la aplicación de otro tipo de pruebas para los resultados obtenidos a partir de la *Parrilla EPG* y el cuestionario de las PeP debido al tamaño reducido de la muestra (Button et al., 2013; Crego, 2013), nos centramos en la aplicación de las pruebas de estadística inferencial mencionadas anteriormente al cuestionario de los alumnos. Con la intención de verificar si el perfil competencial de las PeP resultante de la evaluación realizada por los alumnos a los que imparten clase tiene diferencias significativas entre los dos periodos y entre las PeP con experiencia en la enseñanza de portugués o LE previa a la PES y las PeP sin experiencia, planteamos las siguientes hipótesis:

H1= Existen diferencias en las respuestas de los alumnos a los 21 ítems en estudio en función de la experiencia docente previa de las PeP por periodo.

H2= Existen diferencias en los 21 ítems en estudio en función del primer y segundo periodo por experiencia docente previa de las PeP.

H3= Existen diferencias en las dimensiones en estudio (categorías de la *Parrilla EPG*) en función de la experiencia docente previa de las PeP por periodo.

H4= Existen diferencias en las dimensiones en estudio (categorías de la *Parrilla EPG*) en función del primer y segundo periodo por experiencia docente previa de las PeP.

Primero, comprobamos si la muestra sigue los requisitos para la aplicación de pruebas paramétricas. Para averiguar si la muestra sigue una distribución normal se aplica la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk y, tras conocer el resultado, se opta por aplicar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (Berlanga & Rubio, 2012, p. 103) para comparar las percepciones del alumnado sobre la actuación docente de las PeP en dos momentos distintos de la PES, tratándose de muestras independientes, visto que no todos los alumnos participan en los dos periodos. Una vez aplicadas estas pruebas estadísticas al conjunto de ítems del cuestionario, se agrupan algunas de las variables, creando otras nuevas –de acuerdo con las correspondencias contempladas en la tabla reproducida en el apartado en el que nos hemos referido al cuestionario de los alumnos (véase Apéndice B: Cuestionario para alumnos), dado que para alguna de las categorías de la *Parrilla EPG* se formulan varias preguntas–, con la finalidad de facilitar la comparación de los datos entre el cuestionario cumplimentado por los alumnos y los resultados de la *Parrilla EPG* de las PeP y de la investigadora. También para estas

nuevas variables recurrimos a la estadística descriptiva y a la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney.

e) La interpretación de los resulados

El análisis pormenorizado de los resultados se detalla a continuación (apartados 6.1.1. Resultados obtenidos de la evaluación y autoevaluación con la *Parrilla EPG* y 6.1.2. Resultados obtenidos del análisis de los datos del cuestionario para los alumnos) y la discusión de los mismos en el capítulo siguiente (véase 7.2.3. Sobre el perfil competencial de las profesoras en prácticas a partir de la evaluación y la autoevaluación de su desempeño docente con base en la *Parrilla EPG*).

6.1.1. Resultados obtenidos de la evaluación y autoevaluación con la *Parrilla EPG*

En el capítulo anterior (véase 5.5.1. La *Parrilla* del perfil del profesor de idiomas (*EPG*)) hemos descrito la recogida de datos a partir de la *Parrilla EPG*, es decir, el proceso de obtención de datos a partir de la autoevaluación de las PeP y la evaluación de la investigadora realizada con base en este referencial de evaluación de competencias docentes al principio y al final de la PES.

Para el análisis de estos datos se opta por un análisis descriptivo, ya que no es posible, como ya hemos explicado en el apartado anterior, realizar inferencias estadísticas. Teniendo en cuenta el objetivo específico 2.3 relacionado con el perfil competencial de las 21 PeP resultante de su propia percepción y de la de la investigadora con base en la *Parrilla EPG*, pretendemos averiguar, a partir del análisis descriptivo de los datos, si existen diferencias en cuanto a las fases de desarrollo de las trece categorías de la *Parrilla EPG* entre la autoevaluación de las PeP (con y sin experiencia docente previa) y la evaluación por parte de la investigadora, si se constata evolución entre el primer y el segundo periodo y si es posible detectar puntos fuertes y áreas de mejora.

A fin de realizar el análisis, construimos la siguiente tabla en la que aparece la distribución del número de PeP entre las seis fases de desarrollo[131] que contempla la *Parrilla EPG* para cada una de las trece categorías. Con el objetivo de facilitar la lectura

[131] Conviene recordar que la *Parrilla EPG* contempla para todas sus categorías tres fases de desarrollo, divididas a su vez en otras dos, es decir, seis fases en total. En la tabla que mostramos a continuación omitimos, por cuestión de espacio, aquellas fases de desarrollo que no han obtenido ningún resultado.

de los datos sombreamos aquellas fases de desarrollo más seleccionadas en la autoevaluación por parte de las propias PeP y de la evaluación por parte de la investigadora.

Tabla 8. Distribución del número de PePpor fase de desarrollo en cada una de las categorías de la *Parrilla EPG*

		PROFESOR EN PRÁCTICAS (PeP)								INVESTIGADORA							
		con experiencia				sin experiencia				PeP con experiencia				PeP sin experiencia			
	Fase desarrollo	Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2	
Dominio de la lengua	Fase 1.1	1	20,0 %	-	- -	-	- -	1	6,3 %	-	- -	-	- -	1	6,3 %	-	- -
	Fase 1.2	4	80,0 %	5	100 %	9	56,3 %	5	31,3 %	3	60,0 %	3	60,0 %	7	43,8 %	8	50,0 %
	Fase 2.1	-	- -	-	- -	3	18,8 %	6	37,5 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 2.2	-	- -	-	- -	3	18,8 %	3	18,8 %	2	40,0 %	2	40,0 %	8	50,0 %	7	43,8 %
	Fase 3.1	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	1	6,3 %
	Fase 3.2	-	- -	-	- -	1	6,3 %	1	6,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
Formación	Fase 1.1	-	- -	-	- -	1	6,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 1.2	-	- -	-	- -	3	18,8 %	2	12,5 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 2.1	1	20,0 %	-	- -	5	31,3 %	3	18,8 %	5	100,0 %	-	- -	16	100,0 %	-	- -
	Fase 2.2	2	40,0 %	2	40,0 %	4	25,0 %	8	50,0 %	-	- -	5	100,0 %	-	- -	16	100,0 %
	Fase 3.1	2	40,0 %	2	40,0 %	2	12,5 %	2	12,5 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 3.2	-	- -	1	20,0 %	1	6,3 %	1	6,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
Evaluación de la práctica docente	Fase 1.1	2	40,0 %	-	- -	3	18,8 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 1.2	2	40,0 %	1	20,0 %	8	50,0 %	5	31,3 %	4	80,0 %	-	- -	11	68,8 %	-	- -
	Fase 2.1	1	20,0 %	1	20,0 %	4	25,0 %	4	25,0 %	1	20,0 %	-	- -	5	31,3 %	-	- -
	Fase 2.2	-	- -	1	20,0 %	-	- -	4	25,0 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 3.1	-	- -	2	40,0 %	1	6,3 %	3	18,8 %	-	- -	5	100,0 %	-	- -	16	100,0 %
Experiencia docente	Fase 1.1	5	100,0 %	2	40,0 %	14	87,5 %	8	50,0 %	5	100,0 %	5	100,0 %	16	100,0 %	15	93,8 %
	Fase 1.2	-	- -	3	60,0 %	1	6,3 %	7	43,8 %	-	- -	-	- -	-	- -	1	6,3 %
	Fase 2.1	-	- -	-	- -	1	6,3 %	1	6,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -

		PROFESOR EN PRÁCTICAS (PeP)								INVESTIGADORA							
		con experiencia				sin experiencia				PeP con experiencia				PeP sin experiencia			
	Fase de desarrollo	Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2	
Metodología: conocimientos y habilidades	Fase 1.1	-	- -	-	- -	2	12,5 %	-	- %	1	20,0 %	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 1.2	1	20,0 %	-	- %	5	31,3 %	2	12,5 %	-	- -	1	20,0 %	9	56,3 %	2	12,5 %
	Fase 2.1	1	20,0 %	-	- %	6	37,5 %	4	25,0 %	3	60,0 %	2	40,0 %	6	37,5 %	8	50,0 %
	Fase 2.2	-	- -	1	20,0 %	2	12,5 %	3	18,8 %	1	20,0 %	1	20,0 %	1	6,3 %	6	37,5 %
	Fase 3.1	3	60,0 %	4	80,0 %	1	6,3 %	6	37,5 %	-	- -	1	20,0 %	-	- -	-	- -
	Fase 3.2	-	- -	-	- -	-	- -	1	6,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
Evaluación	Fase 1.1	1	20,0 %	1	20,0 %	5	31,3 %	3	18,8 %	3	60,0 %	-	- -	7	43,8 %	2	12,5 %
	Fase 1.2	-	- -	-	- %	6	37,5 %	6	37,5 %	2	40,0 %	5	100,0 %	9	56,3 %	14	87,5 %
	Fase 2.1	1	20,0 %	1	20,0 %	4	25,0 %	4	25,0 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 2.2	1	20,0 %	2	40,0 %	-	- -	3	18,8 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 3.1	1	20,0 %	1	20,0 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
Planificación de clases y de cursos	Fase 1.1	-	- -	-	- -	1	6,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 1.2	1	20,0 %	-	- -	8	50,0 %	3	18,8 %	2	40,0 %	-	- -	9	56,3 %	2	12,5 %
	Fase 2.1	1	20,0 %	-	- %	4	25,0 %	7	43,8 %	2	40,0 %	4	80,0 %	6	37,5 %	10	62,5 %
	Fase 2.2	3	60,0 %	2	40,0 %	2	12,5 %	2	12,5 %	1	20,0 %	1	20,0 %	1	6,3 %	4	25,0 %
	Fase 3.1	-	- -	3	60,0 %	1	6,3 %	4	25,0 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
Gestión del aula e interacción	Fase 1.1	-	- -	-	- -	3	18,8 %	-	- %	1	20,0 %	-	- -	1	6,3 %	-	- -
	Fase 1.2	2	40,0 %	-	- %	8	50,0 %	2	12,5 %	2	40,0 %	2	40,0 %	9	56,3 %	2	12,5 %
	Fase 2.1	1	20,0 %	1	20,0 %	2	12,5 %	7	43,8 %	2	40,0 %	3	60,0 %	5	31,3 %	11	68,8 %
	Fase 2.2	2	40,0 %	4	80,0 %	2	12,5 %	5	31,3 %	-	- -	-	- -	1	6,3 %	3	18,8 %
	Fase 3.1	-	- -	-	- -	1	6,3 %	2	12,5 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -

		PROFESOR EN PRÁCTICAS (PeP)								INVESTIGADORA							
		con experiencia				sin experiencia				PeP con experiencia				PeP sin experiencia			
	Fase desarrollo	Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2	
Competencia intercultural	Fase 1.1	-	- -	-	- %	4	25,0 %	-	- %	2	40,0 %	2	40,0 %	8	50,0 %	6	37,5 %
	Fase 1.2	-	- -	-	- %	4	25,0 %	4	25,0 %	2	40,0 %	3	60,0 %	5	31,3 %	8	50,0 %
	Fase 2.1	2	40,0 %	-	- -	2	12,5 %	3	18,8 %	-	- -	-	- -	2	12,5 %	2	12,5 %
	Fase 2.2	2	40,0 %	1	20,0 %	3	18,8 %	5	31,3 %	-	- -	-	- -	1	6,3 %	-	- -
	Fase 3.1	1	20,0 %	4	80,0 %	3	18,8 %	2	12,5 %	1	20,0 %	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 3.2	-	- -	-	- -	-	- -	2	12,5 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
Conciencia lingüística	Fase 1.1	-	- -	-	- -	1	6,3 %	-	- %	1	20,0 %	-	- -	1	6,3 %	1	6,3 %
	Fase 1.2	3	60,0 %	-	- %	6	37,5 %	4	25,0 %	2	40,0 %	2	40,0 %	6	37,5 %	11	68,8 %
	Fase 2.1	2	40,0 %	3	60,0 %	5	31,3 %	8	50,0 %	2	40,0 %	3	60,0 %	9	56,3 %	3	18,8 %
	Fase 2.2	-	- -	2	40,0 %	2	12,5 %	1	6,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	1	6,3 %
	Fase 3.1	-	- -	-	- -	2	12,5 %	3	18,8 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
Competencia digital	Fase 1.2	-	- -	-	- -	1	6,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 2.1	3	60,0 %	1	20,0 %	9	56,3 %	8	50,0 %	4	80,0 %	5	100,0 %	15	93,8 %	14	87,5 %
	Fase 2.2	-	- -	1	20,0 %	4	25,0 %	2	12,5 %	1	20,0 %	-	- -	1	6,3 %	2	12,5 %
	Fase 3.1	2	40,0 %	3	60,0 %	-	- -	4	25,0 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 3.2	-	- -	-	- -	2	12,5 %	2	12,5 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
Comportamiento profesional	Fase 1.1	-	- -	-	- -	2	12,5 %	1	6,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 1.2	3	60,0 %	1	20,0 %	11	68,8 %	5	31,3 %	5	100,0 %	-	- -	16	100,0 %	6	37,5 %
	Fase 2.1	2	40,0 %	1	20,0 %	3	18,8 %	7	43,8 %	-	- -	5	100,0 %	-	- -	10	62,5 %
	Fase 2.2	-	- -	3	60,0 %	-	- -	3	18,8 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
Gestión administrativa	Fase 1.1	1	20,0 %	-	- %	5	31,3 %	3	18,8 %	1	20,0 %	-	- -	6	37,5 %	2	12,5 %
	Fase 1.2	2	40,0 %	2	40,0 %	10	62,5 %	6	37,5 %	4	80,0 %	5	100,0 %	10	62,5 %	12	75,0 %
	Fase 2.1	1	20,0 %	2	40,0 %	-	- -	5	31,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	2	12,5 %
	Fase 2.2	1	20,0 %	1	20,0 %	1	6,3 %	2	12,5 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -

Distribución del número de PeP por fase de desarrollo en cada una de las dimensiones en estudio en función de su experiencia docente previa (con experiencia vs. sin experiencia) y por periodo (periodo 1 vs. periodo 2).

6.1.1.1. Resultados por categorías

Dominio de la lengua

A continuación, se presentan los resultados para la categoría Dominio de la lengua:

Tabla 9. Distribución del número de PeP en la categoría Dominio de la lengua

		PROFESOR EN PRÁCTICAS (PeP)								INVESTIGADORA							
		con experiencia				sin experiencia				PeP con experiencia				PeP sin experiencia			
	Fase desarrollo	Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2	
Dominio de la lengua	Fase 1.1	1	20,0 %	-	- -	-	- -	1	6,3 %	-	- -	-	- -	1	6,3 %	-	- -
	Fase 1.2	4	80,0 %	5	100 %	9	56,3 %	5	31,3 %	3	60,0 %	3	60,0 %	7	43,8 %	8	50,0 %
	Fase 2.1	-	- -	-	- -	3	18,8 %	6	37,5 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 2.2	-	- -	-	- -	3	18,8 %	3	18,8 %	2	40,0 %	2	40,0 %	8	50,0 %	7	43,8 %
	Fase 3.1	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	1	6,3 %
	Fase 3.2	-	- -	-	- -	1	6,3 %	1	6,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -

Distribución del número de PeP por fase de desarrollo en la categoría Dominio de la lengua en función de su experiencia docente previa (con experiencia vs. sin experiencia) y por periodo (periodo 1 vs. periodo 2).

Teniendo en cuenta la descripción de la *Parrilla EPG* (véase Anexo 3. *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*) (2013)) para la categoría Dominio de la lengua, comprobamos que la mayoría de las PeP se autoevalúa en un nivel de dominio B2, nivel mínimo para entrar en MEIBS y MEPLE. Por un lado, 4 de las 5 PeP con experiencia previa, en el primer periodo, se sitúan en la fase de desarrollo 1.2 y en el segundo periodo se autoevalúan todas en esta misma fase, es decir, la correspondiente al nivel B2 en la lengua meta. Por otro, en lo que se refiere a la autoevaluación de las PeP sin experiencia docente previa, la mayoría (9 de 16) también se posiciona, en el primer periodo, en la fase de desarrollo 1.2 (nivel de dominio B2) y en el segundo periodo hay una evolución y la fase más seleccionada es la 2.1 (6 de 16), seguida muy de cerca por la fase 1.2. (5 de 16 PeP), mientras que las restantes PeP sin experiencia docente se autoevalúan en niveles de dominio superiores al B2.

La investigadora, tras la observación de la clase, considera que algunas PeP en efecto superan el nivel B2, pues además de que todas ellas tienen una titulación universitaria en estudios de la lengua meta, en algunos casos demuestran un nivel de dominio C1 (fase 2.2), a pesar de que no cuentan con el diploma oficial de este nivel. Cabe matizar que la oscilación entre la fase 1.2 y 2.2, sin contemplar por parte de la investigadora la fase 2.1, se debe a que esta fase, pese a que se refiere al nivel B2 y al C1 en competencia oral en español, requiere la posesión de un diploma oficial de nivel B2, requisito que no cumplían las PeP que podrían situarse, por su competencia comunicativa en ese momento, en este nivel; si bien en la autoevaluación del segundo periodo, 6 de las 16 PeP seleccionan esta fase, quizás por tener un nivel B2.2, requisito

necesario para acceder al máster, y además haber superado la asignatura del máster Español C1.1, pero estas asignaturas no confieren un diploma oficial. De esta manera, en cuanto a la evaluación realizada por la investigadora con base en la *Parrilla EPG*, comprobamos que, en el caso de las PeP con experiencia docente previa a la PES, en los dos periodos, 3 de ellas están en la fase 1.2 (nivel de dominio B2) y 2 de ellas en la fase 2.2 (formación universitaria en estudios de la lengua meta y nivel de dominio C1 demostrable). Para el grupo de PeP sin experiencia docente, los datos de la investigadora indican, en el primer periodo, que la mitad de las PeP (8 de las 16) se encuentra en una fase de desarrollo 2.2, seguida muy de cerca por la fase 1.2 (7 de las 16 PeP), mientras que en el segundo periodo se manifiesta justo la tendencia contraria, prevaleciendo la fase de desarrollo 1.2 (8 de las 16 PeP), es decir, una vez más entre los niveles B2 y C1.

Por lo tanto, los resultados para la categoría Dominio de la lengua, tanto de la autoevaluación de las PeP como de la evaluación de la investigadora, nos llevan a afirmar que el nivel de dominio de la lengua meta para la mayoría de las PeP es un B2-C1, sin una progresión clara de un periodo a otro.

Formación

A continuación, se indican los resultados de la autoevaluación de las PeP y de la evaluación de la investigadora para la categoría Formación:

Tabla 10. Distribución del número de PeP en la categoría Formación

		PROFESOR EN PRÁCTICAS (PeP)								INVESTIGADORA							
		con experiencia				sin experiencia				PeP con experiencia				PeP sin experiencia			
	Fase desarrollo	Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2	
Formación	Fase 1.1	-	- -	-	- -	1	6,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 1.2	-	- -	-	- -	3	18,8 %	2	12,5 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 2.1	1	20,0 %	-	- -	5	31,3 %	3	18,8 %	5	100,0 %	-	- -	16	100,0 %	-	- -
	Fase 2.2	2	40,0 %	2	40,0 %	4	25,0 %	8	50,0 %	-	- -	5	100,0 %	-	- -	16	100,0 %
	Fase 3.1	2	40,0 %	2	40,0 %	2	12,5 %	2	12,5 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 3.2	-	- -	1	20,0 %	1	6,3 %	1	6,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -

Distribución del número de PeP por fase de desarrollo en la categoría Formación en función de su experiencia docente previa (con experiencia vs. sin experiencia) y por periodo (periodo 1 vs. periodo 2).

Esta categoría de la *Parrilla EPG* es, junto con la Evaluación de la práctica docente y la Experiencia docente, una de las dimensiones más fáciles de demostrar con evidencias documentales. Aun así, observamos en la autoevaluación de las PeP (con y sin experiencia), a diferencia de los datos provenientes de la evaluación de la investigadora, una dispersión en la distribución de número de PeP entre las distintas fases de desarrollo. En el caso de las PeP con experiencia docente previa, 4 de ellas se autoevalúan en las fases 2.2 y 3.1 en ambos periodos. Respecto a las PeP sin

experiencia previa, 5 de las 16 se posicionan en la fase 2.1 y 4 de ellas en la fase 2.2 en el primer periodo, mientras que en el segundo periodo el número de PeP que se autoevalúan en la fase 2.2 asciende a la mitad (8 de 16). Sin embargo, en lo que concierne a los datos de la evaluación de la investigadora observamos que no se aprecian diferencias entre las PeP con y sin experiencia docente previa, ya que las 21 se sitúan en la fase 2.1 y todas progresan a la fase 2.2 en el segundo periodo.

De acuerdo con la descripción de las distintas fases de desarrollo para la categoría Formación (véase Anexo 3. *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*) (2013)), se puede comprobar que, en efecto, en el primer periodo, en lo que se refiere a la formación en la enseñanza de la lengua meta, las PeP se encuentran en la segunda opción de la fase de desarrollo 2.1, pues ya han completado un grado de estudios en la lengua meta y asignaturas relacionadas con la didáctica de la enseñanza de idiomas en el primer año del máster, pero en la fase inicial de la PES aún no han terminado sus estudios. En cambio, en el segundo periodo todas las PeP progresan a la fase 2.2, visto que ya han realizado sus prácticas de enseñanza tutorizadas, a pesar de que en el momento de la recogida de datos aún no han finalizado el máster por lo que no podrían alcanzar la fase 3.2. En el caso de las PeP con experiencia docente previa sí podrían situarse en la fase 3.1 (que contempla además la participación en programas de formación continua de un mínimo de 100 horas en el centro de trabajo) o en la fase 3.2 por estar en posesión del título de máster en la enseñanza de otras LE, aunque no de español; sin embargo, la investigadora ciñéndose al español como lengua meta, las sitúa en las mismas fases que las PeP sin experiencia docente.

Evaluación de la práctica docente

Veamos ahora los resultados correspondientes a la categoría Evaluación de la práctica docente:

Tabla 11. Distribución del número de PeP en la categoría Evaluación de la Práctica docente

		PROFESOR EN PRÁCTICAS (PeP)								INVESTIGADORA							
		con experiencia				sin experiencia				PeP con experiencia				PeP sin experiencia			
	Fase desarrollo	Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2	
Evaluación de la práctica docente	Fase 1.1	2	40,0 %	-	- -	3	18,8 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 1.2	2	40,0 %	1	20,0 %	8	50,0 %	5	31,3 %	4	80,0 %	-	- -	11	68,8 %	-	- -
	Fase 2.1	1	20,0 %	1	20,0 %	4	25,0 %	4	25,0 %	1	20,0 %	-	- -	5	31,3 %	-	- -
	Fase 2.2	-	- -	1	20,0 %	-	- -	4	25,0 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 3.1	-	- -	2	40,0 %	1	6,3 %	3	18,8 %	-	- -	5	100,0 %	-	- -	16	100,0 %

Distribución del número de PeP por fase de desarrollo en la categoría Evaluación de la práctica docente en función de su experiencia docente previa (con experiencia vs. sin experiencia) y por periodo (periodo 1 vs. periodo 2).

Al igual que en la categoría anterior, la distribución de los datos de la tabla para la Evaluación de la práctica docente difiere entre la autoevaluación de las PeP y la evaluación de la investigadora. Para el primer periodo observamos el paralelismo entre los resultados para las PeP con y sin experiencia obtenidos de su autoevaluación y de la evaluación de la investigadora, situándose la mayoría en la fase de desarrollo 1.2, la cual hace referencia a la participación en actividades de clase con grupos reducidos de alumnos o de otros profesores en formación (véase Anexo 3. *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*) (2013)). En efecto, ya sea en la fase previa a la PES en alguna asignatura del máster o en la denominada «clase cero», la mayoría de PeP en el momento de la recogida de los datos durante el primer periodo se encuentra en esta situación. Si bien es cierto que algunas PeP pueden situarse en la fase 1.1 porque no tienen esa experiencia de evaluación en ese momento; y otras, cuya autoevaluación recae en la fase 2.1, tal vez contabilicen la «clase cero» para alcanzar las dos horas a las que se refiere el descriptor en la *Parrilla EPG*; o, un tercer escenario posible, es que la recogida de datos se lleva a cabo, por razones varias, en la segunda clase observada y no en la primera. Aun así, en ninguno de los casos, y menos las PeP sin experiencia docente previa, se encontrarían en la fase 3.1 durante el primer periodo, tal como ha señalado una de las PeP sin experiencia docente.

En el segundo periodo, la investigadora sitúa a todas las PeP precisamente en esa fase 3.1, visto que han sido observadas y evaluadas en al menos diez clases durante las prácticas tutorizadas y también han recibido retroalimentación positiva documentada, es decir, proporcionada por el tutor o por el responsable académico que ha observado las clases. Sin embargo, las PeP no son conscientes de tal evolución y su autoevaluación no se concentra solo en esta fase, sino que va desde la fase 1.2 a la 3.1, sin una tendencia clara. A pesar de que en el momento de la recogida de los datos las PeP han completado las 10 horas de prácticas tutorizadas, quizás el requisito de haber recibido «retroalimentación positiva documentada» explica que se decanten por una fase de desarrollo inferior en esta categoría, por no comprender lo que significa «documentada» (término incluido en el glosario que acompaña la *Parrilla EPG*) o por no considerar la retroalimentación positiva.

Por lo tanto, teniendo en cuenta la progresión descrita en la *Parrilla EPG* para las distintas fases de desarrollo de la categoría Evaluación de la práctica docente, es comprensible que las PeP experimenten una notable evolución entre el inicio y el final de las prácticas.

Experiencia docente

A continuación, se muestran los resultados para la categoría Experiencia docente:

Tabla 12. Distribución del número de PeP en la categoría Experiencia docente

		PROFESOR EN PRÁCTICAS (PeP)								INVESTIGADORA							
		con experiencia				sin experiencia				PeP con experiencia				PeP sin experiencia			
	Fase desarrollo	Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2	
Experiencia docente	Fase 1.1	5	100,0 %	2	40,0 %	14	87,5 %	8	50,0 %	5	100,0 %	5	100,0 %	16	100,0 %	15	93,8 %
	Fase 1.2	-	- -	3	60,0 %	1	6,3 %	7	43,8 %	-	- -	-	- -	-	- -	1	6,3 %
	Fase 2.1	-	- -	-	- -	1	6,3 %	1	6,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -

Distribución del número de PeP por fase de desarrollo en la categoría Experiencia docente en función de su experiencia docente previa (con experiencia vs. sin experiencia) y por periodo (periodo 1 vs. periodo 2).

En cuanto a los datos que se recogen en la tabla relativos a la última categoría de la primera sección de la *Parrilla EPG*, Formación, titulación y experiencia, constatamos que los resultados se encuentran mucho más concentrados que en las categorías anteriores y las PeP se evalúan mayoritariamente (las 5 PeP con experiencia docente previa a la PES y la mitad de las que no tienen experiencia) en la fase de desarrollo 1.1 (véase Anexo 3. *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*) (2013)). Esta fase, como se puede comprobar en la descripción anterior, se refiere a aquellos casos en los que el PeP ha dado algunas clases o partes de una clase, situación en la que claramente está la mayoría. Conviene matizar que las PeP con experiencia docente previa a la PES del área de especialización de Español, a la hora de rellenar este aspecto responden teniendo en cuenta su experiencia docente en la enseñanza de español y no de otras LE. En lo que concierne al segundo periodo, los resultados de las PeP se dividen, independientemente de su experiencia docente previa a la PES, entre la fase 1.1 y la fase 1.2, la cual contempla la posibilidad de tener uno o varios grupos propios de alumnos de uno o varios niveles. La investigadora en el momento de la recogida de los datos en el segundo periodo solo tiene conocimiento de que una de las PeP sin experiencia previa, durante la PES, comienza a impartir clases de español en una escuela, pero no es informada de que haya habido otros casos similares, lo cual se refleja en los datos de la tabla, siendo esta la única PeP a la que la investigadora posiciona en la fase de desarrollo 1.2, situando a las restantes PeP, en los dos periodos, en la fase de desarrollo 1.1, coincidiendo así con la autoevaluación de la mayoría de las PeP.

Por lo tanto, la categoría Experiencia docente se trata de una dimensión en la que la evolución del profesor solo es posible a largo plazo y es muy poco probable que se consiga una evolución significativa durante el periodo de la PES.

Metodología: conocimientos y habilidades

Veamos ahora los resultados para la categoría Metodología: conocimientos y habilidades:

Tabla 13. Distribución del número de PeP en la categoría Metodología: conocimientos y habilidades

		PROFESOR EN PRÁCTICAS (PeP)								INVESTIGADORA							
		con experiencia				sin experiencia				PeP con experiencia				PeP sin experiencia			
	Fase de desarrollo	Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2	
Metodología: conocimientos y habilidades	Fase 1.1	-	- -	-	- -	2	12,5 %	-	- %	1	20,0 %	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 1.2	1	20,0 %	-	- %	5	31,3 %	2	12,5 %	-	- -	1	20,0 %	9	56,3 %	2	12,5 %
	Fase 2.1	1	20,0 %	-	- %	6	37,5 %	4	25,0 %	3	60,0 %	2	40,0 %	6	37,5 %	8	50,0 %
	Fase 2.2	-	- -	1	20,0 %	2	12,5 %	3	18,8 %	1	20,0 %	1	20,0 %	1	6,3 %	6	37,5 %
	Fase 3.1	3	60,0 %	4	80,0 %	1	6,3 %	6	37,5 %	-	- -	1	20,0 %	-	- -	-	- -
	Fase 3.2	-	- -	-	- -	-	- -	1	6,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -

Distribución del número de PeP por fase de desarrollo en la categoría Metodología: conocimientos y habilidades en función de su experiencia docente previa (con experiencia vs. sin experiencia) y por periodo (periodo 1 vs. periodo 2).

Los resultados obtenidos de la autoevaluación de las propias PeP para esta primera categoría de las cuatro que conforman la sección Competencias docentes clave reflejan la dispersión de los datos, registrando respuestas en las seis fases de desarrollo (véase Anexo 3. *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*) (2013)) en las que se describe la categoría Metodología: conocimientos y habilidades.

Los resultados correspondientes a la autoevaluación de las PeP con experiencia docente previa muestran que 3 de ellas, en el primer periodo, se autoevalúan en la fase 3.1, es decir, consideran que pueden utilizar y justificar teóricamente el uso de varias técnicas y materiales de enseñanza, así como el enfoque de enseñanza adoptado, mientras que las otras 2 PeP se autoevalúan en las fases anteriores. En el segundo periodo, comprobamos que se aprecia una progresión ya que, en este momento, son 4 PeP las que se sitúan en la fase 3.1 y ninguna de ellas por debajo de la fase 2.2.

En cuanto al grupo de 16 PeP sin experiencia docente previa, estas se autoevalúan en fases inferiores a las PeP con experiencia docente, encontrándose la gran mayoría en las fases 1.2 y 2.1, las cuales indican que las PeP confirman estar familiarizadas con las teorías y métodos de aprendizaje de idiomas y ser capaces de seleccionar e identificar técnicas y materiales en función de los contextos de enseñanza y necesidades específicas, si bien ese conocimiento todavía no es sólido y aún no reconocen los principios teóricos subyacentes a estos aspectos. En el segundo periodo se

percibe una evolución en la autoevaluación de las 16 PeP, situándose 6 de ellas en la fase 3.1, al igual que sus compañeras con experiencia docente previa, mientras que el resto de PeP sigue autoevaluándose en las fases anteriores.

En lo que respecta a los resultados obtenidos de la evaluación de la investigadora –quien recordemos que, además de los datos recogidos durante la observación de clase, analiza las planificaciones de las PeP antes de asistir a las clases–, se comprueba que los porcentajes más altos se posicionan en las fases 1.2 y 2.1, datos que nos llevan a afirmar que la competencia docente Metodología: conocimientos y habilidades de las PeP se encuentra menos desarrollada que la percepción que tienen las propias PeP o, al menos, de lo que demuestran en su desempeño, en ambos periodos y en ambos grupos de PeP. No obstante, si prestamos atención a la distribución de los datos, observamos progreso de un periodo a otro en lo que se refiere a esta competencia.

Evaluación

A continuación se muestran los resultados para la categoría Evaluación de la *Parrilla EPG:*

Tabla 14. Distribución del número de PeP en la categoría Evaluación

		PROFESOR EN PRÁCTICAS (PeP)								INVESTIGADORA							
		con experiencia				sin experiencia				PeP con experiencia				PeP sin experiencia			
	Fase de desarrollo	Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2	
Evaluación	Fase 1.1	1	20,0 %	1	20,0 %	5	31,3 %	3	18,8 %	3	60,0 %	-	- -	7	43,8 %	2	12,5 %
	Fase 1.2	-	- -	-	- %	6	37,5 %	6	37,5 %	2	40,0 %	5	100,0 %	9	56,3 %	14	87,5 %
	Fase 2.1	1	20,0 %	1	20,0 %	4	25,0 %	4	25,0 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 2.2	1	20,0 %	2	40,0 %	-	- -	3	18,8 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 3.1	1	20,0 %	1	20,0 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -

Distribución del número de PeP por fase de desarrollo en la categoría Evaluación en función de su experiencia docente previa (con experiencia vs. sin experiencia) y por periodo (periodo 1 vs. periodo 2).

Esta categoría se refiere a la evaluación de los alumnos (véase Anexo 3. *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*) (2013)). Cabe matizar que durante la PES no se contempla la obligación de que los profesores en prácticas elaboren las pruebas finales de evaluación ni de que las corrijan (evaluación formal o sumativa), por lo que esta característica de la PES supone una limitación en lo que concierne a esta categoría, si bien se espera de ellos que creen actividades de evaluación escritas u orales acerca de los contenidos impartidos en sus clases, las corrijan y den retroalimentación.

Los resultados de 4 de las 5 PeP con experiencia docente previa respecto a la categoría Evaluación se distribuyen entre las fases 1.1 y 3.1, mientras que una de ellas no selecciona ninguna de las fases. En el segundo periodo también prevalece esa división de los datos y la única fase que concentra más de una respuesta es la fase 2.2.

En la autoevaluación de esta competencia, estas PeP han pensado en su experiencia docente previa como profesoras de LE, con sus propios grupos de alumnos, puesto que, como reflejan los datos de la investigadora, no hay evidencias en las clases de español observadas, en ninguno de los dos periodos, de la elaboración de tareas de evaluación, en ocasiones ni siquiera de actividades de repaso adecuadas ni de retroalimentación clara a los alumnos.

En lo que se refiere al grupo de PeP sin experiencia docente previa, observamos que la distribución de los casos está mucho más concentrada. En el primer periodo, la autoevaluación de la mayoría converge en las fases 1.1 y 1.2 (una de las PeP, al igual que en el grupo de PeP con experiencia no selecciona ninguna de las fases para esta categoría), fases en las que también sitúa la investigadora a todas las PeP en el primer periodo. En el segundo periodo, la autoevaluación de las PeP muestra una evolución, ya que la mayoría se posiciona en las fases 1.2 y 2.1, mientras que la investigadora sigue considerando que, en esta ocasión con una mayoría más contundente, 14 de las 16 PeP se encuentran en la fase de desarrollo 1.2, pues a pesar de que en el segundo periodo las PeP consiguen ser conscientes de aquellos aspectos que el alumnado debe mejorar e incluso en algunos casos se utiliza un sistema de corrección, la retroalimentación proporcionada a los alumnos todavía no es clara ni personalizada.

Planificación de clases y de cursos

Seguidamente se presentan los resultados para la categoría Planificación de clases y de cursos.

Tabla 15. Distribución del número de PeP en la categoría Planificación de clases y de cursos

		PROFESOR EN PRÁCTICAS (PeP)								INVESTIGADORA							
		con experiencia				sin experiencia				PeP con experiencia				PeP sin experiencia			
Planificación de clases y de cursos	Fase 1.1	-	- -	-	- -	1	6,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 1.2	1	20,0 %	-	- -	8	50,0 %	3	18,8 %	2	40,0 %	-	- -	9	56,3 %	2	12,5 %
	Fase 2.1	1	20,0 %	-	- %	4	25,0 %	7	43,8 %	2	40,0 %	4	80,0 %	6	37,5 %	10	62,5 %
	Fase 2.2	3	60,0 %	2	40,0 %	2	12,5 %	2	12,5 %	1	20,0 %	1	20,0 %	1	6,3 %	4	25,0 %
	Fase 3.1	-	- -	3	60,0 %	1	6,3 %	4	25,0 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -

Distribución del número de PeP por fase de desarrollo en la categoría Planificación de clases y de cursos en función de su experiencia docente previa (con experiencia vs. sin experiencia) y por periodo (periodo 1 vs. periodo 2)

La tabla anterior revela para la categoría Planificación de clases y de cursos una distribución de los datos muy dispersa, dado que los datos referentes a la autoevaluación de las PeP se distribuyen en cinco de las siguientes seis fases de desarrollo (de 1.1 a 3.1) (véase Anexo 3. *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*) (2013)).

Las PeP con experiencia docente previa, en el primer periodo, 3 de las 5 se autoevalúan en la fase 2.2., es decir, consideran que son capaces de planificar sesiones de clase manteniendo la coherencia entre unas y otras, planificar las distintas fases y la temporalización de las mismas en función de los objetivos y explotar al máximo el potencial comunicativo de los materiales, teniendo en cuenta el programa, los objetivos y las necesidades de cada uno de los aprendientes, mientras que las otras dos se autoevalúan en fases de desarrollo inferiores a la 2.2. En cambio, en el segundo periodo, siguiendo con su autoevaluación, se aprecia una ligera progresión, dado que 3 PeP se posicionan en la fase 3.1., la cual contempla, a diferencia de las anteriores, la capacidad de planificar un curso a partir de un «análisis minucioso de necesidades» y la planificación de tareas distintas para diferentes niveles a partir de un mismo material. Sin embargo, la evaluación realizada por la investigadora no corresponde con la autoevaluación de las PeP y, pese a que revela una evolución de un periodo a otro, en el segundo periodo la fase de desarrollo más alta seleccionada es la 2.1, sin alcanzar el nivel elegido por las PeP. No obstante, esta evaluación no implica que las PeP no se encuentren en una fase de desarrollo superior con evidencias de su experiencia docente en la enseñanza de portugués o de otras LE, pero en la revisión de las planificaciones de clase y durante la observación, la investigadora no ha constatado, en general evidencias de basar la planificación en las necesidades de los aprendientes ni de aprovechar al máximo el potencial comunicativo de los materiales a la hora de adaptar o diseñar tareas.

Respecto a las PeP sin experiencia docente previa, las autoevaluaciones de la mitad de las PeP, aunque bastante escalonadas, en el primer periodo, se concentran en la fase de desarrollo 1.2, fase seleccionada también por la investigadora, pues en la recogida de datos del inicio de la PES existen evidencias claras de usar actividades complementarias al manual, realizar adaptaciones en el plan de clase en función de las dificultades del alumnado y mantener la coherencia entre sesiones de clase. Del primer al segundo periodo se puede observar evolución, tanto en la autoevaluación de las PeP como en la evaluación de la investigadora, siendo la fase elegida en más ocasiones la fase 2.1.

Gestión del aula e interacción

Ahora se muestran los resultados correspondientes a la categoría Gestión del aula e interacción:

Tabla 16. Distribución del número de PeP en la categoría Gestión del aula e interacción

		PROFESOR EN PRÁCTICAS (PeP)								INVESTIGADORA							
		con experiencia				sin experiencia				PeP con experiencia				PeP sin experiencia			
Gestión del aula e interacción	Fase 1.1	-	- -	-	- -	3	18,8 %	-	- %	1	20,0 %	-	- -	1	6,3 %	-	- -
	Fase 1.2	2	40,0 %	-	- %	8	50,0 %	2	12,5 %	2	40,0 %	2	40,0 %	9	56,3 %	2	12,5 %
	Fase 2.1	1	20,0 %	1	20,0 %	2	12,5 %	7	43,8 %	2	40,0 %	3	60,0 %	5	31,3 %	11	68,8 %
	Fase 2.2	2	40,0 %	4	80,0 %	2	12,5 %	5	31,3 %	-	- -	-	- -	1	6,3 %	3	18,8 %
	Fase 3.1	-	- -	-	- -	1	6,3 %	2	12,5 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -

Distribución del número de PeP por fase de desarrollo en la categoría Gestión del aula e interacción en función de su experiencia docente previa (con experiencia vs. sin experiencia) y por periodo (periodo 1 vs. periodo 2).

Las PeP con experiencia en la enseñanza de LE previa a la PES, se autoevalúan entre las fases de desarrollo 1.2 y 2.2 en el primer periodo (véase Anexo 3. *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*) (2013)), mientras que en el segundo periodo 4 de 5 se posicionan ya en la fase 2.2, constatando así una evolución de un periodo a otro. Si bien, la investigadora sitúa a las PeP entre las fases 1.1 y 2.1 y en el segundo, también apreciándose una evolución, aunque no tanta como la percibida por las PeP, en las fases 1.2 y 2.1. La investigadora considera, a partir de las evidencias recogidas durante la observación y el análisis de la planificación de las unidades didácticas, que, de acuerdo con la descripción anterior de las distintas fases de la *Parrilla EPG* para la categoría Gestión del aula e interacción, las PeP consiguen dar instrucciones claras, organizar actividades en parejas y en grupos de manera eficaz, gestionar la interacción con los alumnos e incluso hacer un seguimiento mínimo del desarrollo de estas actividades (fases 1.1-2.1). No obstante, y una vez más, cabe remarcar que los datos se obtienen de las clases observadas de las PeP y del análisis de sus planificaciones, ese seguimiento no siempre es eficaz, la retroalimentación proporcionada y obtenida no es lo suficientemente clara y en ocasiones la secuencia en la que se integra el trabajo en parejas no es, teniendo en cuenta los objetivos de la clase, variada y equilibrada, razones por las que la investigadora decide que las PeP en ese momento de evaluación no alcanzan la fase 2.2 para esta categoría.

En cuanto a las PeP sin experiencia docente previa a la PES, entre la autoevaluación de las propias PeP y la evaluación de la investigadora existen más coincidencias que en el grupo anterior de PeP. Aunque para el primer periodo los datos de las PeP son muy variados (fase 1.1-3.1), la mitad de ellas se autoevalúa en la fase 1.2, fase en la que la investigadora también sitúa a más de la mitad. En el segundo periodo, 7 de las 16 PeP seleccionan la fase 2.1, seguida, por número de casos, por la fase 2.2, mientras que para la investigadora más de la mitad se encuentra, en el momento final de la PES, en la fase 2.1 y solo 3 PeP en la fase 2.2. Se observa, por tanto, que las evidencias recogidas muestran que las PeP sin experiencia docente previa

están respecto a la Gestión del aula e interacción en una fase de desarrollo similar a las PeP con experiencia docente.

Competencia intercultural

A continuación se exponen los resultados para la categoría Competencia intercultural:

Tabla 17. Distribución del número de PeP en la categoría Competencia intercultural

		PROFESOR EN PRÁCTICAS (PeP)				INVESTIGADORA			
		con experiencia		sin experiencia		PeP con experiencia		PeP sin experiencia	
	Fase desarrollo	Periodo 1	Periodo 2	Periodo 1	Periodo 2	Periodo 1	Periodo 2	Periodo 1	Periodo 2
Competencia intercultural	Fase 1.1	- - -	- - %	4 25,0 %	- - %	2 40,0 %	2 40,0 %	8 50,0 %	6 37,5 %
	Fase 1.2	- - -	- - %	4 25,0 %	4 25,0 %	2 40,0 %	3 60,0 %	5 31,3 %	8 50,0 %
	Fase 2.1	2 40,0 %	- - -	2 12,5 %	3 18,8 %	- - -	- - -	2 12,5 %	2 12,5 %
	Fase 2.2	2 40,0 %	1 20,0 %	3 18,8 %	5 31,3 %	- - -	- - -	1 6,3 %	- - -
	Fase 3.1	1 20,0 %	4 80,0 %	3 18,8 %	2 12,5 %	1 20,0 %	- - -	- - -	- - -
	Fase 3.2	- - -	- - -	- - -	2 12,5 %	- - -	- - -	- - -	- - -

Distribución del número de PeP por fase de desarrollo en la categoría Competencia intercultural en función de su experiencia docente previa (con experiencia vs. sin experiencia) y por periodo (periodo 1 vs. periodo 2).

La Competencia intercultural es una de las tres competencias consideradas como transversales en la *Parrilla EPG*. De estas, la Competencia intercultural es la que registra una mayor variabilidad de los datos en cuanto a la autoevaluación de las PeP, con y sin experiencia previa. En el caso de las 5 PeP sin experiencia previa, su autoevaluación se concentra entre la fase 2.1 y 3.1 y 4 de ellas se autoevalúan en la fase 3.1 en el segundo periodo (véase Anexo 3. *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*) (2013)). De acuerdo con su autoevaluación, además de comprender la relación entre lengua y cultura, sensibilizar a los alumnos hacia algunas tradiciones culturales hispanas e integrar en la planificación el tratamiento de comportamientos interculturales, crear un ambiente de inclusión y respeto mutuo y analizar visiones estereotipadas y prejuicios, estas PeP consideran que son capaces de gestionar «áreas sensibles desde un punto de vista intercultural» y desarrollar la capacidad de los alumnos para analizar y debatir semejanzas y diferencias culturales. Sin embargo, las evidencias recogidas por la investigadora solo revelan estas capacidades en una de las PeP en el primer periodo, mientras que las restantes PeP en el primer y el segundo periodo se encuentran en la fase 1.1 y 1.2, es decir, las PeP efectivamente comprenden la importancia de los aspectos culturales en la enseñanza de la lengua y tratan algunas de las tradiciones culturales hispanas más relevantes, pero no adoptan un enfoque intercultural en el abordaje de las mismas.

Precisamente con esta descripción (fases 1.1 y 1.2) se identifican 8 de las 16 PeP sin experiencia en el primer periodo, mientras que los resultados de la autoevaluación de

la otra mitad se distribuyen entre las fases de desarrollo 2.1 y 3.1. En cambio, en el segundo periodo más de la mitad de las 16 PeP se posicionan en las fases de desarrollo 2.2 (5 PeP) y 1.2 (4 PeP) y 4 de ellas incluso en las fases 3.1 y 3.2, apreciándose, de este modo, una evolución del primero al segundo periodo. Respecto a la evaluación de la investigadora para esta categoría, también en este caso los datos guardan una mayor semejanza con los de la autoevaluación de las PeP que en el grupo de PeP con experiencia, pues en el primer periodo la fase más seleccionada es la fase de desarrollo 1 (1.1 y 1.2) (con un total de 13 de las 16 PeP), al igual que en el segundo, si bien se registran más casos en la fase de desarrollo 1.2 que en la 1.1 (8 frente a 6 PeP), percibiéndose así una ligera evolución, aunque no tan clara como en la autoevaluación realizada por las PeP.

Conciencia lingüística

Seguidamente se muestran los resultados para la categoría Conciencia lingüística:

Tabla 18. Distribución del número de PeP en la categoría Conciencia lingüística

		PROFESOR EN PRÁCTICAS (PeP)								INVESTIGADORA							
		con experiencia				sin experiencia				PeP con experiencia				PeP sin experiencia			
	Fase desarrollo	Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2	
Conciencia lingüística	Fase 1.1	-	- -	-	- -	1	6,3 %	-	- %	1	20,0 %	-	- -	1	6,3 %	1	6,3 %
	Fase 1.2	3	60,0 %	-	- %	6	37,5 %	4	25,0 %	2	40,0 %	2	40,0 %	6	37,5 %	11	68,8 %
	Fase 2.1	2	40,0 %	3	60,0 %	5	31,3 %	8	50,0 %	2	40,0 %	3	60,0 %	9	56,3 %	3	18,8 %
	Fase 2.2	-	- -	2	40,0 %	2	12,5 %	1	6,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	1	6,3 %
	Fase 3.1	-	- -	-	- -	2	12,5 %	3	18,8 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -

Distribución del número de PeP por fase de desarrollo en la categoría Conciencia lingüística en función de su experiencia docente previa (con experiencia vs. sin experiencia) y por periodo (periodo 1 vs. periodo 2).

Las PeP con experiencia docente previa en la enseñanza de LE se autoevalúan en las fases 1.2 y 2.1 (véase Anexo 3. *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*) (2013)), fases coincidentes con el resultado de la evaluación de la investigadora, excepto en uno de los casos. En estas fases se considera que las PeP consiguen dar ejemplos de formas y usos correctos de la lengua y responder preguntas de los alumnos en los niveles A1-B2. Estas dos fases también son las seleccionadas por la investigadora para el segundo periodo (2 PeP en la fase 1.2 y 3 PeP en la 2.1), así como por parte de 3 PeP que se sitúan en la fase 2.1, si bien 2 de ellas se autoevalúan en la fase 2.2. No obstante, en la información recogida por la investigadora no hay registro de evidencias de ejemplos de que las PeP reconozcan y comprendan problemas concretos que manifiesta el aprendiente en un determinado momento sobre el uso de la lengua ni de que sean

capaces de dar ejemplos para un nivel C1, aunque es cierto que no ha habido ocasión de movilizar la competencia en este sentido –pues en ningún caso las clases observadas de español superaban el B2–, pero incluso en niveles anteriores se perciben problemas para responder a alguna pregunta o buscar ejemplos adecuados; aun así, sería necesario observar una clase en esos niveles más avanzados o preguntar a las PeP por alguna experiencia que sirviera de evidencia.

En cuanto a las PeP sin experiencia docente previa a la PES, a pesar de la dispersión de los casos para el primer periodo para la categoría Conciencia lingüística, la mayoría (11 de 16 PeP) converge en las fases 1.2 y 2.1, al igual que las PeP con experiencia en el primer periodo y que los resultados de la investigadora, para quien 9 de las 16 PeP están en la fase 2.1 y 6 en la fase 1.2, es decir, las PeP demuestran capacidad de dar ejemplos de formas y usos adaptados al nivel de los alumnos y responder preguntas sobre la lengua hasta el nivel B2. En el segundo periodo se mantiene la dispersión de los casos en las autoevaluaciones de las PeP, si bien la fase seleccionada por la mitad de las PeP es la 2.1, registrándose así una pequeña evolución en cuanto al número de casos que se sitúan en esta fase, aunque no implique la progresión hacia una fase más avanzada. Sin embargo, esta evolución no se refleja en la evaluación de la investigadora, para quien, al final de este periodo, 11 de las 16 PeP sin experiencia docente previa se encuentran en la fase 1.2, es decir, que la capacidad de resolver preguntas y proporcionar ejemplos adecuados hasta el nivel B2, se reduce en estos 11 casos a los niveles A1, A2 y B1.

Competencia digital

Ahora se presentan los datos de la categoría Competencia digital, la última de las tres competencias transversales que contempla la *Parrilla EPG*.

Tabla 19. Distribución del número de PeP en la categoría Competencia digital

		PROFESOR EN PRÁCTICAS (PeP)								INVESTIGADORA							
		con experiencia				sin experiencia				PeP con experiencia				PeP sin experiencia			
	Fase desarrollo	Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2	
Competencia digital	Fase 1.2	-	- -	-	- -	1	6,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 2.1	3	60,0 %	1	20,0 %	9	56,3 %	8	50,0 %	4	80,0 %	5	100,0 %	15	93,8 %	14	87,5 %
	Fase 2.2	-	- -	1	20,0 %	4	25,0 %	2	12,5 %	1	20,0 %	-	- -	1	6,3 %	2	12,5 %
	Fase 3.1	2	40,0 %	3	60,0 %	-	- -	4	25,0 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 3.2	-	- -	-	- -	2	12,5 %	2	12,5 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -

Distribución del número de PeP por fase de desarrollo en la categoría Competencia digital en función de su experiencia docente previa (con experiencia vs. sin experiencia) y por periodo (periodo 1 vs. periodo 2).

De acuerdo con los resultados mostrados en la tabla anterior, comprobamos que la mayoría de las PeP se encuentra en la fase de desarrollo 2.1 (véase Anexo 3. *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*) (2013)), excepto en el caso de los datos referentes a la autoevaluación en el segundo periodo de las PeP con experiencia docente previa. Observamos, por tanto, que en la autoevaluación de las PeP con experiencia docente previa, se aprecia una evolución de un periodo a otro, autoevaluándose 3 de las 5 al final de la PES en la fase 3.1, evolución que no se refleja en los resultados de la investigadora. Respecto a las PeP sin experiencia previa, pese a la dispersión de los casos entre las distintas fases, la mitad de las PeP se autoevalúan en los dos periodos en la fase 2.1, mientras que en el segundo periodo la otra mitad se posiciona en fases de desarrollo más avanzadas.

Como ya habíamos comentado, para la investigadora, la mayoría de PeP se encuentra en los dos periodos, y coincidiendo con la autoevaluación de algunas de las PeP, en la fase de desarrollo 2.1, cuya descripción en la *Parrilla EPG* contempla el uso de diferentes programas informáticos, el uso del equipamiento informático que normalmente está en el aula y la recomendación al alumnado y otros compañeros de materiales en línea adecuados. Las fases superiores, en las que se autoevalúan casi la mitad de las PeP con y sin experiencia y en las que la evaluación de la investigadora registra cuatro casos en los distintos periodos implican, además de competencia técnica en el uso de programas y resolución de problemas, la capacidad por parte del docente de enseñar a los alumnos a elegir y utilizar actividades en línea de acuerdo con sus necesidades específicas y de coordinar un proyecto utilizando medios digitales, actividades para las cuales no se han registrado evidencias en las clases observadas ni en las planificaciones analizadas.

Comportamiento profesional

A continuación se muestran los resultados para la categoría Comportamiento profesional, perteneciente a la última sección de la *Parrilla EPG*, que se denomina Profesionalismo:

Tabla 20. Distribución del número de PeP en la categoría Comportamiento profesional

		PROFESOR EN PRÁCTICAS (PeP)								INVESTIGADORA							
		con experiencia				sin experiencia				PeP con experiencia				PeP sin experiencia			
	Fase desarrollo	Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2	
Comportamiento profesional	Fase 1.1	-	- -	-	- -	2	12,5 %	1	6,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -
	Fase 1.2	3	60,0 %	1	20,0 %	11	68,8 %	5	31,3 %	5	100,0 %	-	- -	16	100,0 %	6	37,5 %
	Fase 2.1	2	40,0 %	1	20,0 %	3	18,8 %	7	43,8 %	-	- -	5	100,0 %	-	- -	10	62,5 %
	Fase 2.2	-	- -	3	60,0 %	-	- -	3	18,8 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -

Distribución del número de PeP por fase de desarrollo en la categoría Comportamiento profesional en función de su experiencia docente previa (con experiencia vs. sin experiencia) y por periodo (periodo 1 vs. periodo 2).

Si prestamos atención a la descripción de cada una de las fases (véase Anexo 3. *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*) (2013)) y tenemos en cuenta el contexto en el que actúan las PeP que participan en nuestro estudio, comprobamos que por las limitaciones de la PES y por el estatuto actual de las PeP –recordemos que solo tienen la obligación de impartir algunas clases y asistir a las de la orientadora y las de los compañeros, ni siquiera tienen un grupo propio y, en consecuencia, no tienen vinculación contractual con la institución en la que realizan las prácticas– no existe la posibilidad de que las PeP se encuentren en una fase superior a la 2.1. De hecho, es precisamente entre esta fase y la fase anterior 1.2 en las cuales convergen el mayor número de casos resultantes de la evaluación de la investigadora y de la autoevaluación de las PeP (excepto 6 PeP, 3 con experiencia y 3 sin experiencia, que se autoevalúan en la fase 2.2).

Para el primer periodo, observamos que, en el caso de las PeP con experiencia docente previa a la PES, se autoevalúan en la fase 1.2 (3 de las 5 PeP) y en la fase 2.1 (2 de las 5 PeP). En cuanto a las PeP sin experiencia docente previa, la mayoría se posiciona en la fase 1.2 (11 de las 16 PeP), solo 2 de ellas en una fase inferior y tres en una fase superior. Por tanto, vemos que el mayor número de casos se concentra en este primer periodo en la fase 1.2, coincidiendo también con los resultados de la investigadora, quien para evaluar este punto se basa en las evidencias extraídas de las conversaciones con las PeP y con los *orientadores cooperantes*, dado que esta información no siempre es posible obtenerla de la observación de clases y el análisis de las planificaciones. Así, se considera que en la fase inicial de la PES las PeP respetan las normas de la institución en la que realizan las prácticas, se coordinan con otros profesores y piden consejos para la preparación de las clases e intentan integrar la retroalimentación proporcionada por su tutor tras la observación de la «clase cero», impartida antes de la observación llevada a cabo por la investigadora.

En el segundo periodo, comprobamos que en ambos grupos de PeP se aprecia una evolución. En el caso de las PeP con experiencia docente previa a la PES se autoevalúan entre las fases 1.2 y 2.2, pensando quizás en su competencia docente en otros contextos y no solo durante la PES, visto que en esta última fase se contempla la preparación y participación activa en actividades de desarrollo profesional y la contribución al desarrollo del centro educativo en el que se realizan las prácticas y a su sistema educativo y administrativo. Si bien en el segundo periodo existen evidencias de la capacidad de todas las PeP de contribuir a la buena gestión del centro y afrontar de manera positiva los retos y los cambios que van surgiendo, así como la incorporación a su práctica docente de la retroalimentación proporcionada por otros agentes que participan en las prácticas. Sin embargo, por las evidencias recogidas y por las propias características de la PES, no es posible alcanzar la fase 2.2, seleccionada por 3 de las 5 PeP con experiencia docente previa (aunque en su contexto real de trabajo quizás sí lo sea) y por 3 de las 16 PeP sin experiencia docente. Por este motivo, en el segundo periodo, la investigadora posiciona a todas las PeP con experiencia previa y la mayoría sin experiencia (10 de las 16 PeP) en la fase 2.1. También la autoevaluación de 7 de las 16 PeP sin experiencia docente converge en esta fase, mientras que 6 de ellas consideran que no han progresado tanto y se sitúan en las fases 1.1 y 1.2, sin reflejar, por tanto, esa evolución a la que hemos aludido anteriormente en lo que respecta a esta categoría de Comportamiento profesional.

Gestión administrativa

Por último se exponen los resultados correspondientes a la categoría Gestión administrativa, la otra categoría de la *Parrilla EPG* para la sección de Profesionalismo:

Tabla 21. Distribución del número de PeP en la categoría Gestión administrativa

		PROFESOR EN PRÁCTICAS (PeP)								INVESTIGADORA							
		con experiencia				sin experiencia				PeP con experiencia				PeP sin experiencia			
	Fase desarrollo	Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2		Periodo 1		Periodo 2	
Gestión administrativa	Fase 1.1	1	20,0 %	-	- %	5	31,3 %	3	18,8 %	1	20,0 %	-	- -	6	37,5 %	2	12,5 %
	Fase 1.2	2	40,0 %	2	40,0 %	10	62,5 %	6	37,5 %	4	80,0 %	5	100,0 %	10	62,5 %	12	75,0 %
	Fase 2.1	1	20,0 %	2	40,0 %	-	- -	5	31,3 %	-	- -	-	- -	-	- -	2	12,5 %
	Fase 2.2	1	20,0 %	1	20,0 %	1	6,3 %	2	12,5 %	-	- -	-	- -	-	- -	-	- -

Distribución del número de PeP por fase de desarrollo en la categoría Gestión administrativa en función de su experiencia docente previa (con experiencia vs. sin experiencia) y por periodo (periodo 1 vs. periodo 2).

Al igual que en la categoría anterior, cabe matizar que por las limitaciones inherentes a la PES es imposible que las PeP puedan alcanzar la fase de desarrollo 3 (véase Anexo 3. *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*) (2013)) en la categoría

Gestión administrativa durante la realización de las prácticas. Como observamos en la tabla anterior, los resultados de la autoevaluación de las PeP se distribuyen entre la fase 1.1 y la fase 2.2 en el primer periodo, aunque la mayoría se sitúa en las fases 1.1 y 1.2, coincidiendo con los resultados de la investigadora. En estas fases se contempla la capacidad del profesor para realizar tareas como pasar lista, gestionar el reparto y la recogida de materiales entre los alumnos (fase 1.1), así como la corrección eficiente de los deberes o las pruebas de evaluación, la entrega de las planificaciones y el correcto seguimiento de las clases en el plazo establecido (fase 1.2).

Desde el punto de vista de la investigadora, las evidencias obtenidas a partir de la observación de clases, el análisis de las planificaciones y las conversaciones con las PeP y los *orientadores cooperantes*, en el segundo periodo las PeP también se encontrarían en estas dos mismas fases, de modo que la evolución se percibe en el aumento del número de casos en la fase 1.2 (todas las PeP con experiencia previa y 12 de las 16 sin experiencia previa). Solo 2 PeP sin experiencia previa se sitúan, de acuerdo con los datos de la investigadora, en la fase 2.1, destacando en el estricto cumplimiento de los plazos, la claridad y organización del seguimiento de sus clases y la minuciosa corrección de las tareas finales. Sin embargo, en el caso de la autoevaluación de las propias PeP en el segundo periodo, el número de casos que se posicionan en la fase 2.1 es mayor a los dos casos registrados por la investigadora (2 PeP de 5 con experiencia y 5 PeP de 16 sin experiencia docente) e incluso 1 PeP con experiencia y 2 PeP sin experiencia se autoevalúan en la fase 2.2. En la información recogida por la investigadora no hay evidencias que justifiquen la selección de estas fases, si bien en algunos casos se ha podido observar uno de los requisitos de la fase 2.2 relacionado con la gestión adecuada de preguntas, peticiones y sugerencias del alumnado, no se han registrado evidencias para demostrar los otros puntos contemplados en esta fase de desarrollo.

6.1.1.2.Análisis general del perfil competencial de las PeP

Tras el análisis pormenorizado de los datos para cada una de las categorías de la *Parrilla EPG* y para cada grupo de PeP, resulta interesante realizar un examen general de los datos a fin de dar respuesta a las preguntas planteadas para el objetivo específico 2.3 de nuestro estudio: «Analizar el perfil competencial del profesorado en prácticas del

área de especialización de Español en MEIBS y MEPLE, resultante de la autoevaluación y evaluación de su competencia docente con base en la *Parrilla EPG*».

La cumplimentación de la versión interactiva de la *Parrilla EPG* genera un gráfico que refleja el perfil competencial individual del profesor y, con la finalidad de crear un perfil competencial del grupo de 16 PeP sin experiencia docente previa y del grupo de 5 PeP con experiencia a partir de los resultados de la autoevaluación de los propios PeP y de la evaluación realizada por la investigadora, construimos cuatro gráficos que representan estos perfiles competenciales aproximados. Cabe matizar que se trata de perfiles aproximados, porque para su elaboración partimos de las frecuencias reflejadas en las tablas presentadas en los apartados anteriores y además, como ya hemos comentado, en ocasiones más de una fase de desarrollo registra el mismo número de casos, situaciones en las que decidicimos seleccionar siempre la fase más avanzada.

A sabiendas de que no se trata de un perfil exacto, los gráficos nos permiten visualizar más facilmente lo expuesto en el apartado anterior para cada una de las categorías y así conocer el perfil global del grupo de PeP, lo que nos facilita percibir las diferencias entre las PeP con y sin experiencia, las diferencias entre los resultados de la autoevaluación de las PeP y la evaluación de la investigadora y las competencias que se encuentran más desarrolladas o menos desarrolladas en cada grupo de PeP y en su conjunto, al inicio y al final de la PES.

La autoevaluación de las 16 PeP sin experiencia docente previa, reflejada en la Figura 26, nos muestra que las fases de desarrollo de la *Parrilla EPG* en las que convergen un mayor número de PeP son las fases 1.2 y 2.1, apreciándose en ocho de las categorías una evolución desde el inicio al final de la PES: Dominio de la lengua (de la fase 1.2 a 2.1), Formación (de la fase 2.1 a 2.2), Metodología: conocimientos y habilidades (de la fase 2.1 a 3.1), Planificación de clases y de cursos (de la fase 1.2 a 2.1), Gestión del aula e interacción (de la fase 1.2 a 2.1), Competencia intercultural (de la fase 1.2 a 2.2), Conciencia lingüística (de 1.2 a 2.1) y Comportamiento profesional (de 1.2 a 2.1). No obstante, cabe matizar, como ya hemos explicado en el análisis individual de cada una de las categorías, que del primero al segundo periodo, en ocasiones, no se produce un avance cuantitativo en la fase de desarrollo, aunque sí se percibe evolución, debido a que, en el segundo periodo, la misma fase registra un mayor número de casos o casos situados en fases anteriores progresan a otras fases más avanzadas. Teniendo en cuenta esta observación, en el perfil competencial elaborado a partir del cálculo de las frecuencias de los resultados de la autoevaluación de las PeP sin

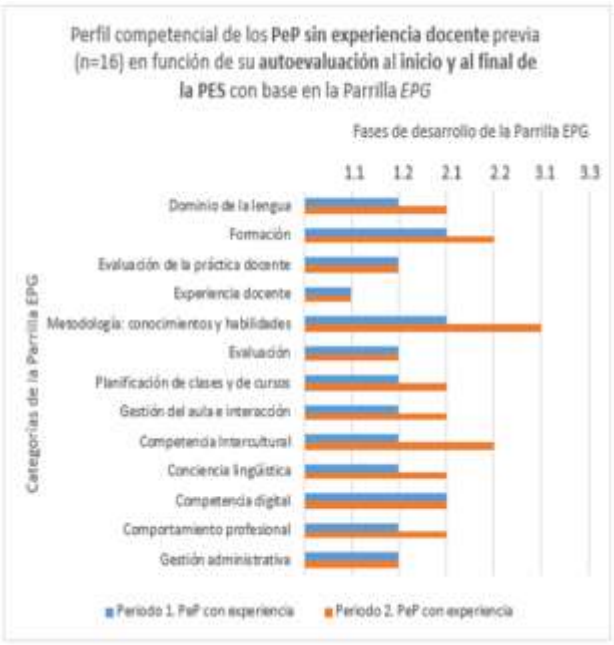


Figura 26. Perfil competencial aproximado de las PeP sin experiencia docente previa a la PES (*n*=16) en función de su autoevaluación al inicio y al final de la PES con base en la *Parrilla EPG*.

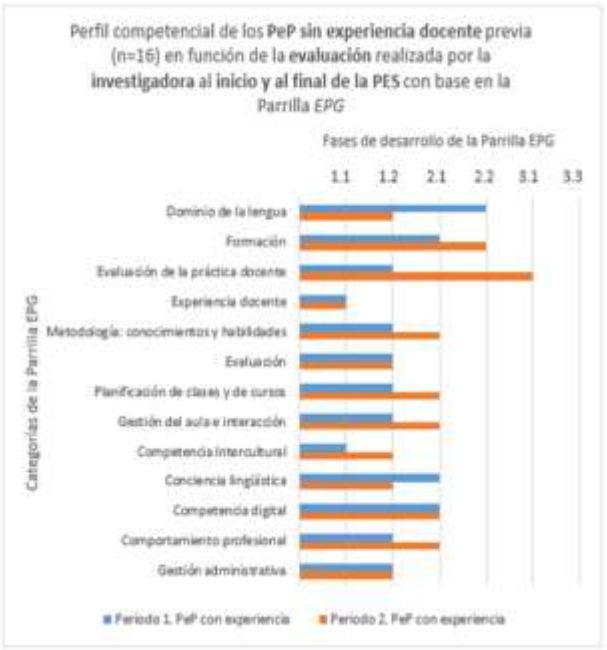


Figura 27. Perfil competencial aproximado de las PeP sin experiencia docente previa a la PES (*n*=16) en función de la evaluación realizada por la investigadora al inicio y al final de la PES con base en la *Parrilla EPG*.

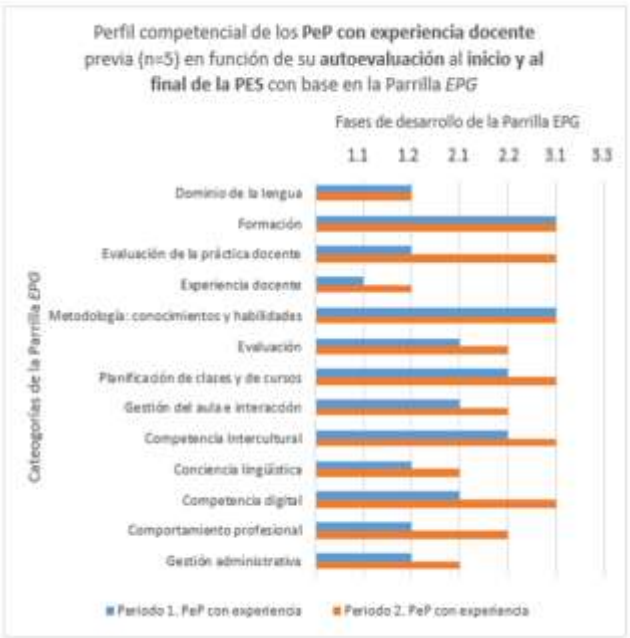


Figura 28. Perfil competencial aproximado de las PeP con experiencia docente previa a la PES (*n*=5) en función de su autoevaluación al inicio y al final de la PES con base en la *Parrilla EPG*.

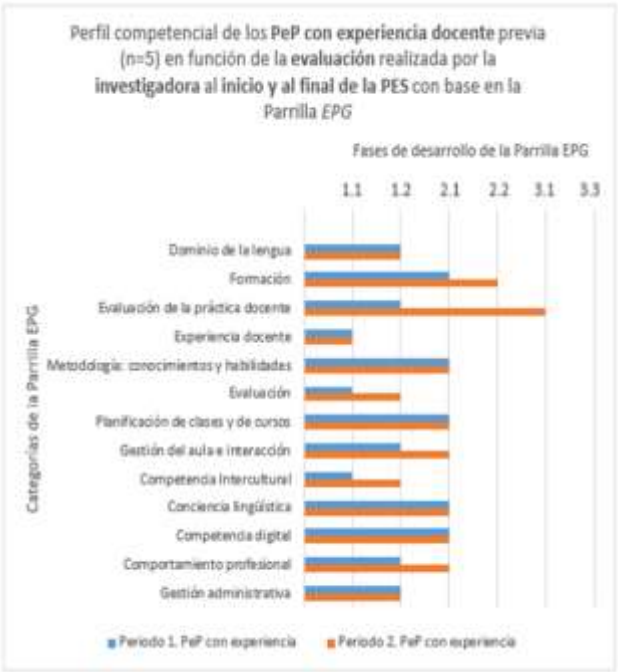


Figura 29. Perfil competencial aproximado de las PeP con experiencia docente previa a la PES (*n*=5) en función de la evaluación de la investigadora al inicio y al final de la PES con base en la *Parrilla EPG*.

experiencia, destaca, por encontrarse en la fase de desarrollo 1.1 en los dos periodos, la categoría Experiencia docente, visto que durante la PES las PeP no tienen sus propios cursos ni grupos de alumnos; mientras que, por el motivo contrario, es decir, por alcanzar fases de desarrollo más avanzadas en el segundo periodo, destacan las categorías Formación (fase 2.2), Metodología: conocimientos y habilidades (fase 3.1) y Competencia intercultural (fase 2.2).

El perfil competencial del mismo grupo de PeP creado a partir de los resultados de la cumplimentación de la *Parrilla EPG* por parte de la investigadora (Figura 27), tras la observación de clases y el análisis de las planificaciones de las 16 PeP sin experiencia docente previa a la PES, en ambos periodos, presenta bastantes similitudes con el perfil competencial reflejado en la Figura 26, producto de la autoevaluación de las propias PeP con base a la *Parrilla EPG*. Según los datos de la investigadora, las fases de desarrollo seleccionadas con más recurrencia son las fases 1.2 y 2.1, coincidiendo con la autoevaluación de las PeP, percibiéndose una progresión desde el inicio al final de la PES en ocho de las categorías: Formación (de la fase 1.2 a 2.1), Metodología: conocimientos y habilidades (de la fase 1.2 a 2.1), Planificación de clases y de cursos (de la fase 1.2 a 2.1), Gestión del aula e interacción (de la fase 1.2 a 2.1), Competencia intercultural (de la fase 1.2 a 2.1), Conciencia lingüística (de 1.2 a 2.1), Comportamiento profesional (de 1.2 a 2.1) y Evaluación de la práctica docente (de la fase 1.2 a 3.1) –teniendo en cuenta la naturaleza de la PES respecto a esta categoría–, coincidiendo las seis primeras con aquellas categorías que también en la autoevaluación de las PeP muestran evolución de un periodo a otro. No obstante, las categorías Metodología: conocimientos y habilidades y Competencia intercultural no alcanzan las fases de desarrollo que registran un mayor número de casos en la autoevaluación de las PeP. Asimismo, si comparamos las dos figuras, observamos diferencias notables en la categoría Dominio de la lengua, puesto que, a pesar de la evolución registrada en la autoevaluación de las PeP, los datos de la investigadora apuntan hacia un retroceso de la fase de desarrollo 2 a la fase de desarrollo 1, situación que además se da en la categoría Conciencia lingüística.

En ambos perfiles de las PeP sin experiencia docente previa a la PES, si nos fijamos en los resultados al final de la PES, verificamos que aquellas categorías que se encuentran en la fase de desarrollo inicial (fase 1.1 y 1.2) y que no se han visto alteradas de un periodo a otro son: Experiencia docente, Evaluación y Gestión administrativa, una falta de progresión que se justifica por las limitaciones de la propia PES y por tratarse

de un grupo de PeP en formación inicial sin el estatuto de «profesor» dentro del centro educativo en el que realizan sus prácticas. Asimismo, llama la atención, en ambos perfiles, que la categoría Competencia digital no experimenta evolución alguna de un periodo a otro, situándose en la fase 2.1, y si consideramos la descripción de las distintas fases en la *Parrilla EPG* respecto a esta categoría, observamos que justo en esa fase se divide el conocimiento más técnico sobre las tecnologías de la información y la comunicación de su uso aplicado a la enseñanza de lenguas.

Centrándonos ahora en las 5 PeP con experiencia docente en LE previa a la PES, cuyos perfiles competenciales podemos observar en las Figura 28 y Figura 29, comprobamos que existen considerables diferencias entre el perfil resultante de la autoevaluación de las PeP, el de la evaluación de la investigadora y el de las PeP sin experiencia docente previa. La autoevaluación de las 5 PeP (Figura 28) revela un perfil competencial bastante irregular (mucho más que el perfil competencial de las PeP sin experiencia docente) que oscila entre las fases de desarrollo 1.2 y 3.1, en el que destaca la gran evolución del primero al segundo periodo en todas las categorías excepto en tres de ellas, que no experimentan cambios: Dominio de la lengua, Formación y Metodología: conocimientos y habilidades (las cuales no coinciden con las cinco categorías que no registran progresión de un periodo a otro en el perfil competencial procedente de la autoevaluación de las 16 PeP sin experiencia docente previa). En este perfil 6 de las 13 categorías alcanzan, en el segundo periodo, la fase de desarrollo 3, concretamente la 3.1 (Formación, Evaluación de la práctica docente, Metodología: conocimientos y habilidades, Planificación de clases y de cursos, Competencia intercultural y Competencia digital), y 3 de ellas la fase de desarrollo 2.2 (Evaluación, Gestión del aula e interacción y Comportamiento profesional). Si bien, tal como hemos comentado y podemos verificar en la figura 28 que representa el perfil competencial de las PeP sin experiencia docente previa, resultado de su autoevaluación, solo alcanzan las fases 2.2 y 3.1 las categorías Formación, Metodología: conocimientos y habilidades y Competencia intercultural en el segundo periodo. En cambio, las PeP con experiencia docente previa se posicionan al final de la PES en las fases de desarrollo 1, concretamente en la fase 1.2, en las categorías Dominio de la lengua y Experiencia docente (recordemos, en lo que se refiere a la enseñanza de español).

La comparación de estos resultados procedentes de la autoevaluación de las PeP con experiencia docente previa (Figura 28) con el perfil competencial resultante de la evaluación de la investigadora revela diferencias notables (Figura 29). Sin embargo,

antes de adentrarnos en el análisis, conviene recordar que en este caso el número de PeP es solo de 5, por lo que obviamente el perfil competencial de este grupo es mucho menos preciso que el del grupo de PeP sin experiencia docente. Aun así, comparando ambas figuras, se observa que la investigadora solo selecciona las fases de desarrollo 2.2 y 3.1 en el segundo periodo en las categorías Formación y Evaluación de la práctica docente, mientras las restantes categorías oscilan entre las fases 1.2. y 2.1 (excepto para la categoría Experiencia docente), siendo este perfil competencial muy similar al de la figura 29, producto de la evaluación de la investigadora para las PeP sin experiencia previa, constatándose únicamente diferencias en a las categorías Dominio de la lengua (en una fase de desarrollo más avanzada en la evaluación de las PeP sin experiencia docente, en el primer periodo), Metodología: conocimientos y habilidades (en una fase más avanzada las PeP con experiencia previa en el primer periodo), Planificación de clases y de cursos (también en una fase superior en el primer periodo de las PeP con experiencia) y Conciencia lingüística (también en una fase de desarrollo más avanzada en el caso de las PeP con experiencia previa en el segundo periodo). En cuanto a la progresión de un periodo a otro, la figura 29 basada en los datos de la evaluación realizada por la investigadora para el grupo de PeP con experiencia docente refleja evolución del primero al segundo periodo en 6 de las 13 categorías, 5 de las cuales coinciden con las categorías en las que la autoevaluación de las PeP muestran progreso (Evaluación de la práctica docente, Evaluación, Gestión del aula e interacción, Competencia intercultural y Comportamiento profesional), mientras que la investigadora no considera que haya habido una evolución significativa que implique el avance a otra fase de desarrollo en las 7 categorías restantes (Dominio de la lengua, Experiencia docente, Metodología: conocimientos y habilidades, Planificación de clases y de cursos, Conciencia lingüística, Competencia digital y Gestión administrativa).

En definitiva, en los perfiles competenciales aproximados de las PeP resultantes de la autoevaluación de las propias PeP y de la evaluación de la investigadora con base en la *Parrilla EPG*, se constatan diferencias notables entre la autoevaluación de las PeP sin experiencia docente previa en la enseñanza de LE y las PeP con experiencia docente previa a la PES, pues en este último grupo de PeP la mayoría de categorías se encuentra en fases de desarrollo más avanzadas. Respecto a la evaluación de la investigadora, los gráficos con los perfiles competenciales denotan muchas más semejanzas en este ámbito, siendo los perfiles de ambos grupos muy parecidos (entre las fases 1.2 y 2.1, salvo en las categorías de Formación y Evaluación de la práctica docente). De hecho, si

comparamos los perfiles competenciales elaborados a partir de la evaluación de la investigadora con los de las PeP, se verifica que existen menos diferencias entre la autoevaluación de las PeP sin experiencia docente previa y la evaluación de la investigadora que en los perfiles competenciales de las PeP con experiencia docente. Aparte del menor número de PeP en este último grupo, como ya hemos reiterado en algunas ocasiones, cabe recordar que la investigadora para cumplimentar la *Parrilla EPG* únicamente se basa en las evidencias recogidas durante la observación de las clases, el análisis de la planificación de las unidades didácticas y algunas conversaciones con las PeP o con los *orientadores cooperantes*, pero estas PeP cuentan con otras muchas experiencias y evidencias recogidas a lo largo de su experiencia en la enseñanza de portugués o de otras LE en diversos contextos, que obviamente tendrán impacto en su autoevaluación a partir de en la *Parrilla EPG*.

6.1.2. Resultados obtenidos del análisis de los datos del cuestionario para los alumnos

En el capítulo anterior ya hemos descrito la muestra del alumnado del 3.º CEB y ES participante en el estudio (véase 5.4.2. Los alumnos del 3.º ciclo do Ensino Básico y de Ensino Secundário), la construcción del cuestionario y la aplicación del mismo (véase 5.5.3.1. El cuestionario para los alumnos) en 12 centros de enseñanza, así como el tratamiento cuantitativo de los datos (véase 6.1. Análisis de datos con un tratamiento cuantitativo). Ya habíamos comentado que el número de cuestionarios obtenido es de 828.

Cabe matizar, antes de adentrarnos en los análisis estadísticos descriptivo e inferencial, que, debido a que son muchas más las PeP sin experiencia docente previa a la PES (16 PeP, frente a 5 PeP con experiencia docente previa en la enseñanza de LE), es normal que el porcentaje de los alumnos que asisten a las aulas de una PeP sin experiencia docente sea mucho mayor (81,28%).

Antes de comenzar con la presentación de los resultados en forma de gráficos y tablas, conviene aclarar que, teniendo en cuenta el cumplimiento de los criterios necesarios para la realización de pruebas de hipótesis paramétricas, la muestra no sigue una distribución normal en las variables de estudio, de acuerdo con los valores de la prueba Shapiro-Wilks. Por este motivo, se ha utilizado la prueba no paramétrica de Mann-Whitney, que es la adecuada para comparar las funciones de distribución de una variable, por lo menos ordinal, medida en dos muestras independientes, pues en nuestro

caso, a pesar de contar con datos de dos periodos respecto a una misma PeP, los alumnos que responden a los cuestionarios no siempre son los mismos (Berlanga & Rubio, 2012, p. 104).

En primer lugar, nos interesaba centrarnos en los resultados a los 21 ítems del cuestionario cumplimentado por los alumnos a fin de conocer la media para cada ítem para los dos grupos de PeP (con y sin experiencia docente) en ambos periodos y así comprobar las siguientes hipótesis:

H1= Existen diferencias en las respuestas de los alumnos a los 21 ítems en estudio en función de la experiencia docente previa de las PeP por periodo.

Tabla 22. Media y desviación estándar en los ítems del cuestionario de los alumnos y valor de *p* en función de la experiencia docente de las PeP por periodo

Ítems del cuestionario	Periodo 1							Periodo 2						
	Experiencia del PeP							Experiencia del PeP						
	Sí			No				Sí			No			
	n	Média	dp	n	Média	dp	***p***	n	Média	dp		Média	dp	***p***
1. Explicación clara de contenidos e instrucciones.	88	4,33	0,69	317	4,46	0,66	0,082	66	4,27	0,83	353	4,39	0,72	0,370
2. Diferentes maneras de explicar para que todos lo entiendan.	87	4,09	0,92	313	4,33	0,84	**0,027**	66	4,09	0,96	354	4,27	0,80	0,211
3. Adaptación de contenidos a las necesidades y gustos de los alumnos.	67	3,88	0,99	270	3,95	1,09	0,370	62	3,92	1,09	316	3,88	0,99	0,570
4. Utilización de materiales diversos, además del manual.	86	4,69	0,60	313	4,65	0,62	0,594	65	4,55	0,83	352	4,61	0,70	0,940
5. Adecuación de materiales a necesidades e intereses de alumnos.	84	4,23	0,78	297	4,37	0,94	**0,016**	66	4,23	1,03	340	4,28	0,81	0,779
6. Coherencia y relación entre las sesiones de clase.	84	4,15	0,99	300	4,46	0,79	**0,008**	65	4,31	0,85	345	4,41	0,79	0,422
7. Realización de actividades en parejas, en grupos y en gran grupo.	87	4,30	0,82	314	4,30	0,82	0,982	66	4,47	0,66	353	4,35	0,73	0,233
8. Gestión y organización del trabajo en grupo.	87	4,03	0,97	308	4,33	0,72	**0,014**	66	4,18	0,82	349	4,20	0,83	0,795
9. Consideración de los diferentes niveles de los alumnos.	81	3,99	1,05	282	4,26	0,81	0,061	60	3,97	1,04	326	4,11	0,89	0,411
10. Tratamiento de aspectos de la cultura hispana.	89	4,01	0,97	302	4,20	0,86	0,111	66	4,21	0,92	342	4,13	0,91	0,411
11. Análisis de diferencias culturales (Portugal y países habla hispana).	86	3,84	0,89	293	3,84	0,99	0,978	64	3,70	1,14	339	3,88	0,98	0,313
12. Feedback claro después de la corrección.	88	4,08	0,99	304	4,25	0,86	0,178	66	4,02	1,03	335	4,18	0,90	0,284
13. Identificación de errores y aspectos que el alumno necesita mejorar.	81	4,04	0,98	281	4,26	0,93	**0,040**	60	4,05	0,95	332	4,16	0,87	0,426
14. Identificación de errores para que el alumno se corrija.	83	4,16	0,83	275	4,23	0,97	0,188	61	4,03	0,95	316	4,09	1,00	0,471
15. Utilización de un código de correción para los trabajos escritos.	56	4,00	0,95	206	4,10	0,98	0,343	51	4,08	0,91	245	4,08	0,93	0,900
16. Capacidad de responder a las preguntas de los alumnos.	88	4,30	0,90	317	4,61	0,66	**0,001**	66	4,21	0,81	352	4,47	0,74	**0,009**
17. Buenos ejemplos a la hora de explicar.	87	4,09	0,97	315	4,43	0,75	**0,003**	66	4,24	0,88	355	4,35	0,82	0,335
18. Consideración de sugerencias y pedidos que hacen los alumnos.	85	4,02	0,93	302	4,38	0,74	**0,001**	62	4,11	0,87	337	4,19	0,91	0,402
19. Utilización del proyector y la pizarra interactiva en las clases.	87	4,33	0,94	314	4,50	0,78	0,161	66	4,02	1,34	352	4,51	0,77	**0,016**
20. Resolución de problemas técnicos del equipamiento informático del aula.	75	3,52	1,17	241	3,76	1,02	0,116	60	3,67	1,11	295	3,71	1,17	0,628
21. Planificación y supervisión actividades en línea para los alumnos.	80	2,75	1,32	261	2,84	1,45	0,585	61	2,61	1,54	313	3,00	1,39	**0,053**

(1=Nunca | 2=Casi nunca | 3=A veces | 4=Casi siempre | 5=Siempre)

Media y desviación estándar (dp) de los ítems en estudio del cuestionario para los alumnos y valor de p de la prueba de Mann-Whitney en función de la experiencia docente previa de las PeP por periodo.

De acuerdo con los resultados reflejados en la tabla anterior, de la comparación de los 21 ítems en estudio evaluados por los alumnos, se puede constatar la existencia de diferencias estadísticamente significativas[132] en el primer periodo entre las PeP con y sin experiencia docente en ocho de los ítems: el uso de diferentes maneras de explicar (ítem 2, p=0,027), la adecuación de los materiales a las necesidades e intereses de los alumnos (ítem 5, p=0,016), la existencia de coherencia entre sesiones de clase (ítem 6,

[132] Para la aplicación de cualquier prueba de decisión estadística se establece previamente un nivel de significación, el cual, en palabras de Vilà y Bisquerra (2004, p. 269), «representa la probabilidad de error que se está dispuesto a asumir al rechazar la hipótesis nula» (es decir, la hipótesis de que no existen diferencias). Se concluye que existen diferencias significativas cuando el valor es igual o menor a 0,05 (Mateo & Martínez, 2008, p. 54).

p=0,008), la gestión y organización del trabajo en grupo (ítem 8, p=0,014), la identificación de errores y de aspectos que el alumnado necesita mejorar (ítem 13, p=0,04), la capacidad de responder a las preguntas de los alumnos (ítem 16, p=0,001), el uso de buenos ejemplos durante las explicaciones (ítem 17, p=0,003) y la consideración por parte del PeP de sugerencias realizadas por los alumnos (ítem 18, p=0,001), siendo en todos los casos la media superior para el grupo de PeP sin experiencia docente previa a la PES (formado por 16 PeP frente a los 5 del grupo con experiencia). En cambio, en el segundo periodo, solo se aprecian diferencias estadísticamente significativas en tres ítems: de nuevo en el ítem 16 que refiere la capacidad del PeP para responder a las preguntas de los alumnos (p=0,009), el ítem 19 relacionado con el uso del proyector y la pizarra interactiva en las clases (p=0,016) y el ítem 21 acerca de la planificación de actividades en línea por parte del PeP (p=0,053), también con medias superiores en el grupo de PeP sin experiencia docente anterior a la PES en la enseñanza de LE.

Habiendo analizado los datos de los dos grupos de PeP por periodo, nos interesaba comprobar además la existencia de diferencias significativas dentro de un mismo grupo de PeP al inicio y al final de la PES respecto a los ítems en estudio. Para ello partimos de la siguiente hipótesis:

H2= Existen diferencias en los 21 ítems en estudio en función del primer y segundo periodo por experiencia docente previa de las PeP.

Tabla 23. Media y desviación estándar de los ítems del cuestionario de los alumnos y valor de *p* en función del periodo por experiencia docente de las PeP

Ítems del cuestionario	PeP con experiencia							PeP sin experiencia						
	Periodo 1			Periodo 2				Periodo 1			Periodo 2			
	n	Média	dp	n	Média	dp	*p*	n	Média	dp		Média	dp	*p*
1. Explicación clara de contenidos e instrucciones.	88	4,33	0,69	66	4,27	0,83	0,890	317	4,46	0,66	353	4,39	0,72	0,204
2. Diferentes maneras de explicar para que todos lo entiendan.	87	4,09	0,92	66	4,09	0,96	0,950	313	4,33	0,84	354	4,27	0,80	0,203
3. Adaptación de contenidos a las necesidades y gustos de los alumnos.	67	3,88	0,99	62	3,92	1,09	0,674	270	3,95	1,09	316	3,88	0,99	0,125
4. Utilización de materiales diversos, además del manual.	86	4,69	0,60	65	4,55	0,83	0,522	313	4,65	0,62	352	4,61	0,70	0,492
5. Adecuación de materiales a necesidades e intereses de alumnos.	84	4,23	0,78	66	4,23	1,03	0,435	297	4,37	0,94	340	4,28	0,81	**0,016**
6. Coherencia y relación entre las sesiones de clase.	84	4,15	0,99	65	4,31	0,85	0,419	300	4,46	0,79	345	4,41	0,79	0,252
7. Realización de actividades en parejas, en grupos y en gran grupo.	87	4,30	0,82	66	4,47	0,66	0,247	314	4,30	0,82	353	4,35	0,73	0,706
8. Gestión y organización del trabajo en grupo.	87	4,03	0,97	66	4,18	0,82	0,461	308	4,33	0,72	349	4,20	0,83	0,065
9. Consideración de los diferentes niveles de los alumnos.	81	3,99	1,05	60	3,97	1,04	0,857	282	4,26	0,81	326	4,11	0,89	**0,039**
10. Tratamiento de aspectos de la cultura hispana.	89	4,01	0,97	66	4,21	0,92	0,158	302	4,20	0,86	342	4,13	0,91	0,367
11. Análisis de diferencias culturales (Portugal y países habla hispana).	86	3,84	0,89	64	3,70	1,14	0,615	293	3,84	0,99	339	3,88	0,98	0,500
12. Feedback claro después de la corrección.	88	4,08	0,99	66	4,02	1,03	0,735	304	4,25	0,86	335	4,18	0,90	0,338
13. Identificación de errores y aspectos que el alumno necesita mejorar.	81	4,04	0,98	60	4,05	0,95	0,991	281	4,26	0,93	332	4,16	0,87	0,050
14. Identificación de errores para que el alumno se corrija.	83	4,16	0,83	61	4,03	0,95	0,487	275	4,23	0,97	316	4,09	1,00	0,054
15. Utilización de un código de correción para los trabajos escritos.	56	4,00	0,95	51	4,08	0,91	0,714	206	4,10	0,98	245	4,08	0,93	0,552
16. Capacidad de responder a las preguntas de los alumnos.	88	4,30	0,90	66	4,21	0,81	0,346	317	4,61	0,66	352	4,47	0,74	**0,005**
17. Buenos ejemplos a la hora de explicar.	87	4,09	0,97	66	4,24	0,88	0,361	315	4,43	0,75	355	4,35	0,82	0,336
18. Consideración de sugerencias y pedidos que hacen los alumnos.	85	4,02	0,93	62	4,11	0,87	0,576	302	4,38	0,74	337	4,19	0,91	**0,020**
19. Utilización del proyector y la pizarra interactiva en las clases.	87	4,33	0,94	66	4,02	1,34	0,334	314	4,50	0,78	352	4,51	0,77	0,837
20. Resolución de problemas técnicos del equipamiento informático del aula.	75	3,52	1,17	60	3,67	1,11	0,535	241	3,76	1,02	295	3,71	1,17	0,997
21. Planificación y supervisión actividades en línea para los alumnos.	80	2,75	1,32	61	2,61	1,54	0,523	261	2,84	1,45	313	3,00	1,39	0,187

(1=Nunca | 2=Casi nunca | 3=A veces | 4=Casi siempre | 5=Siempre)

Media y desviación estándar (dp) de los ítems en estudio y valor de p de la prueba de Mann-Whitney en función del periodo por experiencia docente previa de las PeP.

De la comparación de los 21 ítems en estudio evaluados por los alumnos en relación con las PeP con experiencia docente previa, se puede verificar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el primer y segundo periodo; en efecto, si nos fijamos en las medias comprobamos que entre las correspondientes al inicio y al final de la PES, solo en 10 de los 21 ítems (concretamente en los ítems 3, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 17, 18 y 20) experimentan un ligero ascenso, sin implicar, como ya hemos comentado, ninguna diferencia significativa.

En lo que se refiere a las 16 PeP sin experiencia docente previa, solamente existen diferencias estadísticamente significativas en cuatro de los ítems, todos ellos con una puntuación más alta en el primer periodo de recogida de los datos que en el último: en el ítem 5 (acerca de la adecuación de los materiales a las necesidades e intereses de los alumnos), el ítem 9 (sobre la consideración de los distintos niveles de los alumnos), el ítem 16 (acerca de la capacidad de responder a las preguntas de los alumnos) y el ítem 18 (sobre la consideración por parte de las PeP de las sugerencias realizadas por el alumnado). Si prestamos atención a las medias concluimos también que la variación entre periodos es mínima y en el segundo periodo solo se registra una media un poco más elevada en los ítems 11 (acerca de la capacidad de analizar diferencias culturales), 19 (relacionado con el uso del proyector y la pizarra interactiva en las clases) y 21 (acerca de la planificación de actividades en línea por parte del PeP), descendiendo en el resto de los casos. Por lo tanto, para este grupo de PeP, los datos confirman que existen diferencias significativas en algunos de los ítems del grupo de PeP sin experiencia previa, si bien no revelan una progresión desde el inicio al final de la PES.

Asimismo, como se puede observar en las tablas, cabe destacar que para la mayoría de los ítems las medias son superiores para el grupo de PeP sin experiencia docente previa en los dos periodos, grupo al que recordemos hacen referencia el 81,28% de las respuestas. Excepto en cinco de los ítems, las medias se sitúan en todos los casos entre 4 (= Casi siempre) y 5 (= Siempre), siendo para los dos grupos y los dos periodos la media más alta registrada la que corresponde al uso de otros materiales aparte del libro de texto (ítem 4). Aquellos ítems con medias inferiores a 4, para los dos grupos de PeP y para los dos periodos, se relacionan con la capacidad de adaptación de los contenidos a las necesidades y gustos del alumnado (ítem 3), el análisis de diferencias culturales entre Portugal y los países de habla hispana (ítem 11), la resolución de problemas técnicos derivados del equipamiento informático (ítem 20) y la planificación

de actividades en línea para el alumnado (ítem 21), siendo este último al que le corresponde la media más baja.

Posteriormente, como ya habíamos comentado en la descripción del tratamiento de los datos, consideramos pertinente proceder a la correspondencia de las distintas preguntas del cuestionario con las categorías y su descripción en la *Parrilla EPG*. De este modo, podemos comprobar cómo ve el alumnado a las PeP con y sin experiencia respecto a 8 de las 13 dimensiones de la *Parrilla EPG* en los dos periodos. Para ello, planteamos dos hipótesis:

H3= Existen diferencias en las dimensiones en estudio (categorías de la *Parrilla EPG*) en función de la experiencia docente previa de las PeP por periodo.

Tabla 24. Media y desviación estándar de las categorías de la *Parrilla EPG* a partir del cuestionario para alumnos y valor p en función de la experiencia docente de las PeP por periodo

	Periodo 1							**Periodo 2**						
	Experiencia docente del PeP							Experiencia docente del PeP						
	Sí			No				Sí			No			
	n	média	dp	n	média	dp	***p***	n	média	dp	n	média	dp	***p***
Metodología: conocimientos y habilidades	82	4,17	0,74	293	4,34	0,72	**0,041**	66	4,16	0,89	339	4,28	0,69	0,653
Evaluación	54	4,08	0,79	188	4,24	0,74	0,174	49	4,09	0,85	226	4,13	0,77	0,920
Gestión del aula e interacción	62	4,14	0,75	238	4,36	0,52	0,085	57	4,21	0,70	291	4,26	0,63	0,855
Planificación de clases y cursos	86	4,23	0,69	305	4,38	0,53	0,116	66	4,31	0,60	345	4,31	0,59	0,970
Competencia intercultural	86	3,92	0,84	288	4,02	0,82	0,332	64	3,96	0,88	332	4,01	0,81	0,730
Conciencia lingüística	87	4,21	0,83	315	4,51	0,61	**0,003**	66	4,23	0,80	352	4,41	0,70	0,094
Competencia digital	69	3,57	0,92	205	3,74	0,83	0,174	58	3,41	1,08	271	3,80	0,84	**0,013**
Gestión administrativa	85	4,02	0,93	302	4,38	0,74	**0,001**	62	4,11	0,87	337	4,19	0,91	0,402

(1=Nunca | 2=Casi nunca | 3=A veces | 4=Casi siempre | 5=Siempre)

Media y desviación estándar de las dimensiones en estudio y valor de *p* de la prueba de Mann-Whitney en función de la experiencia docente previa de las PeP por periodo a partir del cuestionario para alumnos.

De acuerdo con los resultados reflejados en la tabla anterior, de la comparación de las dimensiones en estudio evaluadas por los alumnos (correspondientes a ocho de las trece categorías de la *Parrilla EPG* a las cuales hace referencia el cuestionario) respecto a las PeP (con o sin experiencia docente previa a la PES), se puede constatar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el Periodo 1 en Metodología: conocimientos y habilidades (p=0.041), en Conciencia lingüística (p=0.003) y en la Gestión administrativa (p=0.001), cuyas medias de evaluación fueron superiores en el caso de las PeP sin experiencia docente previa. En cuanto al segundo periodo, la única variable con diferencias estadísticamente significativas es la Competencia digital (p=0.013), también con una media superior en el grupo de PeP sin experiencia docente anterior a la PES en la enseñanza de LE.

H4= Existen diferencias en las dimensiones en estudio (categorías de la *Parrilla EPG*) en función del primer y segundo periodo por experiencia docente previa de las PeP.

Tabla 25. Media y desviación estándar de las categorías de la *Parrilla EPG* a partir del cuestionaio para alumnos y valor p en función del periodo por experiencia docente de las PeP

	PeP con experiencia							**PeP sin experiencia**						
	Periodo 1			Periodo 2				Periodo 1			Periodo 2			
	n	média	dp	n	média	dp	***p***	n	média	dp	n	média	dp	***p***
Metodología: conocimientos y habilidades	82	4,17	0,74	66	4,16	0,89	0,705	293	4,34	0,72	339	4,28	0,69	0,132
Evaluación	54	4,08	0,79	49	4,09	0,85	0,844	188	4,24	0,74	226	4,13	0,77	0,117
Gestión del aula e interacción	62	4,14	0,75	57	4,21	0,70	0,610	238	4,36	0,52	291	4,26	0,63	0,102
Planificación de clases y cursos	86	4,23	0,69	66	4,31	0,60	0,600	305	4,38	0,53	345	4,31	0,59	0,168
Competencia intercultural	86	3,92	0,84	64	3,96	0,88	0,755	288	4,02	0,82	332	4,01	0,81	0,825
Conciencia lingüística	87	4,21	0,83	66	4,23	0,80	0,991	315	4,51	0,61	352	4,41	0,70	0,047
Competencia digital	69	3,57	0,92	58	3,41	1,08	0,414	205	3,74	0,83	271	3,80	0,84	0,578
Gestión administrativa	85	4,02	0,93	62	4,11	0,87	0,576	302	4,38	0,74	337	4,19	0,91	0,020

(1=Nunca | 2=Casi nunca | 3=A veces | 4=Casi siempre | 5=Siempre)

Media y desviación estándar de las dimensiones en estudio y valor de *p* de la prueba de Mann-Whitney en función del momento de recogida de los datos (al inicio y al final de la PES) por la experiencia docente previa de las PeP.

Tomando en consideración las dimensiones en estudio para el momento inicial y final de la PES en los cuales se recogen los datos, cabe destacar que no existen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los dos grupos, excepto en la Gestión administrativa (categoría representada en el cuestionario con un único ítem) para las PeP sin experiencia, con una media superior en el primer periodo. Ello demuestra que no se constata una evolución clara en el desarrollo de la competencia docente de las PeP de un periodo a otro, según la evaluación realizada por el alumnado. Si bien, si analizamos las medias, percibimos un ligero aumento de la media de las PeP con experiencia en seis de las ocho categorías (excepto en Metodología: conocimientos y habilidades y Competencia digital), mientras que en lo que concierne a los resultados correspondientes a las PeP sin experiencia, los valores son muy similares en los dos periodos y tan solo se aprecia una media superior en la Competencia digital, que aun así es la dimensión con la media más baja, como se observa en la columna para el segundo periodo de las PeP sin experiencia docente.

A pesar de la imposibilidad de confirmar una clara progresión de un periodo a otro, cabe destacar que la percepción de los alumnos respecto a las PeP es bastante favorable, ya que las medias oscilan entre 4,01 y 4,51 en los dos periodos y para los dos grupos de PeP (con y sin experiencia previa), con una desviación estándar mínima. Las medias inferiores a 4,01 las encontramos, coincidiendo con lo revelado en el análisis de los 21 ítems, en la Competencia intercultural en los dos periodos en el grupo de PeP con experiencia docente y en la Competencia digital también para los dos periodos y ambos grupos de PeP. No obstante, en las consideraciones que acabamos de realizar, no debemos olvidar las diferencias existentes en las muestras, pues como se observa en la tabla, la *n* es mucho inferior en el caso de las PeP con experiencia docente previa, dado

que, lógicamente al ser solamente 5 profesores, el número de cuestionarios obtenidos por parte de los alumnos asistentes a sus clases es mucho menor.

En los siguientes diagramas se comprueba, de una forma gráfica, el análisis que acabamos de realizar. Se trata de diagramas de cajas y bigotes (*BoxPlot*) que nos permiten ver ampliamente el conjunto de datos obtenidos de los cuestionarios de los alumnos para cada una de las ocho categorías de la *Parrilla EPG* para los dos periodos y los dos grupos de PeP (con y sin experiencia), comparar variables de los diferentes grupos y visualizar la distribución de los datos, la mediana, los valores mínimos y máximos y los valores extremos.

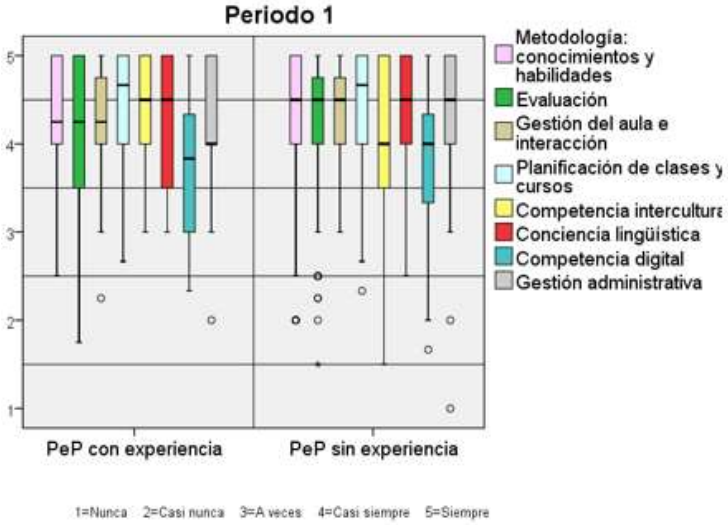


Figura 30. *BoxPlot* por periodo (periodo 1) de las dimensiones en estudio en función de la experiencia docente previa de las PeP.

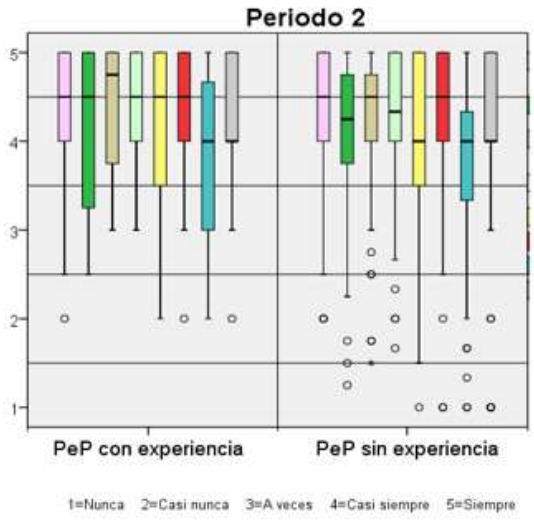


Figura 31. *BoxPlot* por periodo (periodo 2) de las dimensiones en estudio en función de la experiencia docente previa de las PeP.

Las figuras 30 y 31 demuestran, por tanto, que el 50% de las respuestas de los alumnos se sitúan siempre en niveles superiores a 3 (= A veces) y la mediana en todos los casos (excepto en la categoría Competencia digital en el primer periodo, en el grupo de PeP con experiencia docente) entre 4 (= Casi siempre) y 5 (= Siempre), situándose así más cerca del valor máximo que del valor mínimo (representado en el bigote inferior). Asimismo, se constata que los valores mínimos están en torno al 2 (= Casi nunca) y los puntos más bajos de los resultados de los cuestionarios de los alumnos corresponden a la Evaluación (PeP con experiencia, periodo 1; y PeP sin experiencia, periodo 2), la Competencia intercultural (PeP con experiencia, periodo 2; y PeP sin experiencia en ambos periodos) y Competencia digital (en ambos grupos de PeP y en los dos periodos). Además, los bigotes inferiores, por ser en todos los casos más largos

que los superiores, nos lleva a afirmar que el 25% de respuestas que representan un menor número de ocurrencias están más bien dispersas. En cuanto a los valores extremos (indicados por puntos), se verifica un mayor número de los mismos en los resultados correspondientes a las PeP sin experiencia docente, grupo para el cual, recordemos, la muestra era mucho más elevada.

6.1.3. Resultados obtenidos del cuestionario para las profesoras en prácticas

En el capítulo anterior (véase 5.5.3.2. El cuestionario para las profesoras en prácticas) ya hemos descrito los procesos de construcción y aplicación del cuestionario destinado a las 21 PeP que participan en el estudio, cuyo objetivo es obtener información sobre su percepción acerca de la *Parrilla EPG*, su experiencia con el uso de esta herramienta y la comparación de esta con otros dos referenciales de competencias utilizados en la PES del área de especialización de español.

A continuación, presentamos el análisis de las respuestas a las preguntas de respuesta cerrada, pero también comentaremos las respuestas a las preguntas abiertas, por tratarse de respuestas breves, centrándonos en este caso en el recuento de la frecuencia de cada una de las respuestas (un enfoque posible para el análisis de texto según autores como Barbour, 2013, p. 183¸ Del Rincón et al., 1995, p. 242; Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 216; Ruiz, 2007, p. 194), y volveremos a ellas en la discusión de los resultados a fin de relacionarlas con el resto de datos cualitativos (véase Capítulo 7. – Discusión de los resultados).

6.1.3.1. Opinión general sobre la *Parrilla EPG*

En el primer apartado del cuestionario se preguntaba a las PeP su opinión sobre la *Parrilla EPG*, concretamente acerca de la adecuación a su contexto de enseñanza, el grado de dificultad en la cumplimentación de la misma, la claridad en la descripción de las distintas categorías, la coherencia en la progresión de las distintas fases de desarrollo y su pertinencia como herramienta para la autoevaluación de las prácticas docentes. Si observamos las figuras que se presentan a continuación, en las escalas de 5 niveles (aunque en las figuras solo aparecen aquellos niveles seleccionados por alguna de las PeP), comprobamos que en todos los casos el mayor número de respuestas se concentra en el segundo nivel, excepto en la pregunta acerca de la adecuación de la *Parrilla EPG*

a su contexto, para la cual la mayoría de PeP se decantan por el nivel intermedio. Es decir, a la mayoría de las PeP la *Parrilla EPG* les parece lo suficientemente flexible para adecuar a su contexto de enseñanza, siendo el siguiente nivel más seleccionado «muy flexible» (Figura 32 de la página siguiente); les parece fácil de cumplimentar y para las 5 PeP con experiencia docente incluso muy fácil (Figura 33); consideran la progresión entre fases bastante coherente (Figura 34); les parece que la descripción de las categorías es bastante clara (Figura 35); y para la mayoría de las PeP sin experiencia docente previa en la enseñanza de LE es una herramienta de autoevaluación bastante apropiada para las prácticas en el ámbito de la formación inicial. Como se deduce del análisis de los resultados, no se observan grandes diferencias entre las 16 PeP sin experiencia docente previa y las 5 PeP con experiencia docente, si bien en esta última cuestión, una de ellas no responde y las restantes cuatro respuestas se dividen entre «bastante apropiada» como herramienta de autoevaluación para las prácticas (2 de 4 PeP), «más o menos apropiada» (1 PeP de 4) y «muy apropiada» (1 PeP de 4).

En relación con otras opiniones sobre la valoración de la *Parrilla EPG* que las PeP pueden apuntar para este primer apartado, solo se registran cuatro, dos de ellos relacionados. Una de las PeP subraya la dificultad de adecuar algunas de las categorías a su situación actual de profesora en prácticas en una escuela (por ejemplo, la Gestión administrativa). Otras dos se refieren a la utilidad de la *Parrilla EPG* como herramienta para obtener un gráfico con el nivel en el que se encuentran en un momento dado, para visualizar más fácilmente aquellos aspectos en los que necesitan mejorar y como herramienta para el desarrollo profesional docente. Por último, otra PeP hace un comentario sobre la dificultad a la hora de rellenar la *Parrilla EPG*, explicando que «há fases na *Parrilla* que apenas por uma acção não realizada tinha que escolher a fase anterior, o que resulta numa avaliação mais baixa». En definitiva, la valoración general acerca de la *Parrilla EPG* en lo que concierne a estos cinco puntos es bastante positiva.

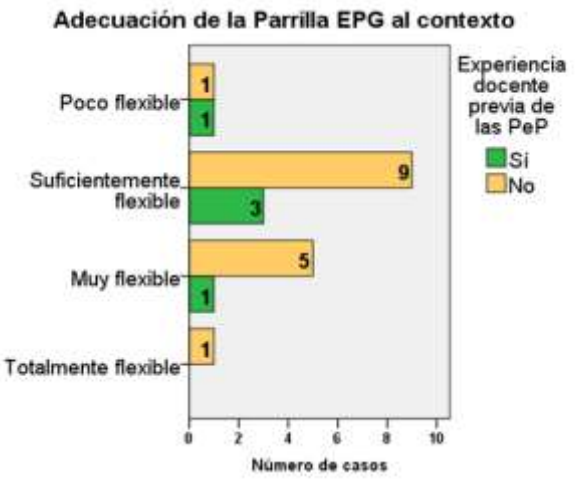


Figura 32. Percepción de las PeP sobre la adecuación de la *Parrilla EPG* al contexto de estudio

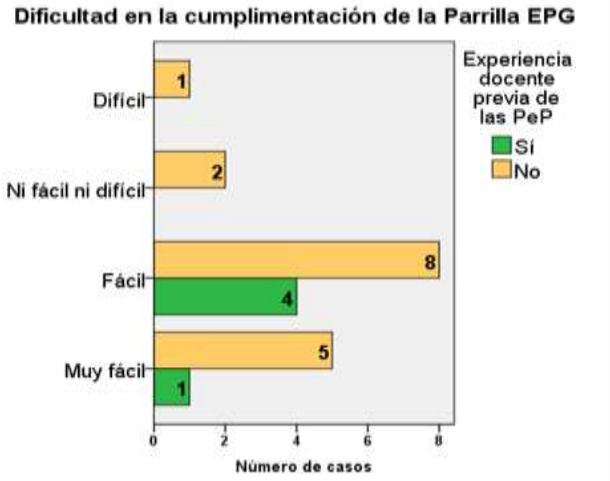


Figura 33. Percepción de las PeP sobre la dificultad en la cumplimentación de la *Parrilla EPG*.

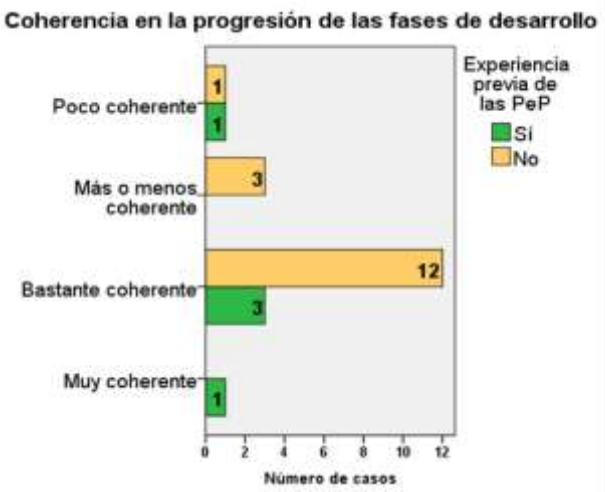


Figura 34. Percepción de las PeP sobre la coherencia en la progresión de las distintas fases de desarrollo en las que se organizan las 13 categorías de la *Parrilla EPG*.

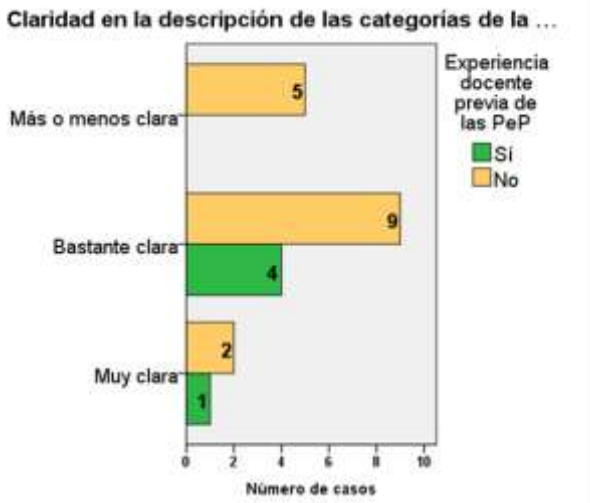


Figura 35. Percepción de las PeP sobre la claridad en la descripción de las fases de desarrollo en las que se organizan las 13 categorías de la *Parrilla EPG*.

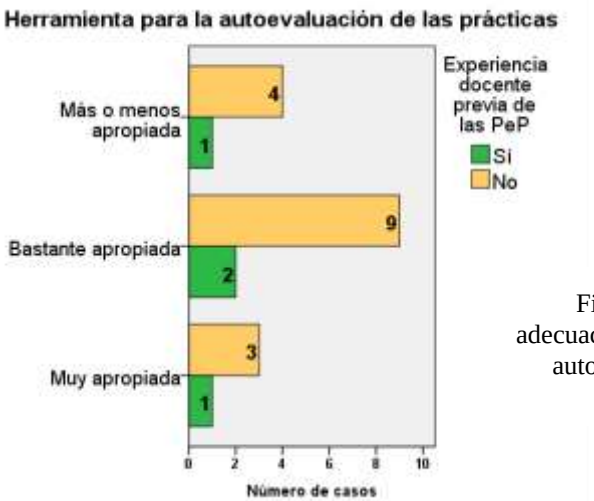


Figura 36. Percepción de las PeP sobre la adecuación de la *Parrilla EPG* como herramienta de autoevaluación de las prácticas docentes en el ámbito de la PES.

6.1.3.2. Usos de la *Parrilla EPG*

En lo que respecta a los usos de la *Parrilla EPG* partimos de más habituales de los referenciales de competencias indicados en la literatura consultada (véase 2.3.1. Usos de los referenciales de competencias) para conocer el grado de acuerdo o desacuerdo de las PeP al respecto. En el siguiente gráfico observamos las medias de las respuestas de las PeP, las cuales están, en una escala de cinco grados, entre el 1 (que hace referencia a la opción «totalmente de acuerdo») y el 2 («más bien de acuerdo»).

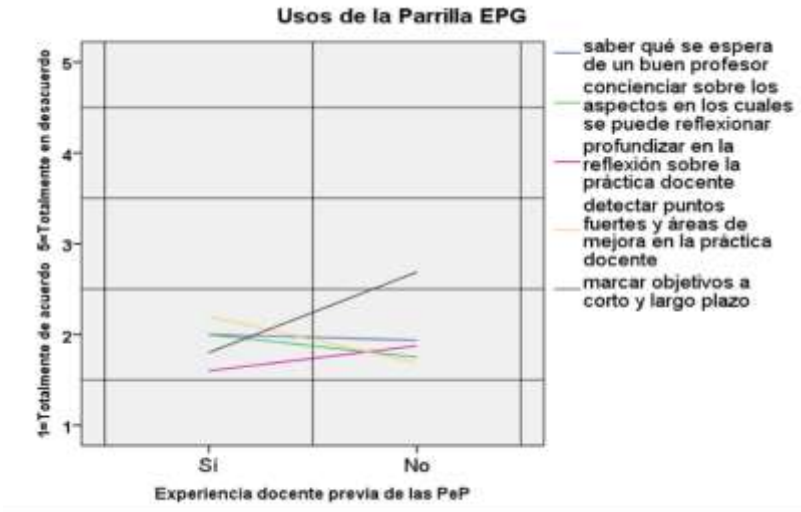


Figura 37. Percepción de las PeP sobre los usos de la *Parrilla EPG* en función de su experiencia docente.

A pesar de que para las respuestas múltiples basadas en una escala lo habitual es analizar las medias, en nuestro caso decidimos calcular también las frecuencias, pues, debido al número reducido de casos, nos permite obtener una visión mucho más clara de los resultados.



Figura 38. Distribución del número de PeP con experiencia docente previa a la PES en función de su percepción acerca de las distintas utilidades de la *Parrilla EPG*.

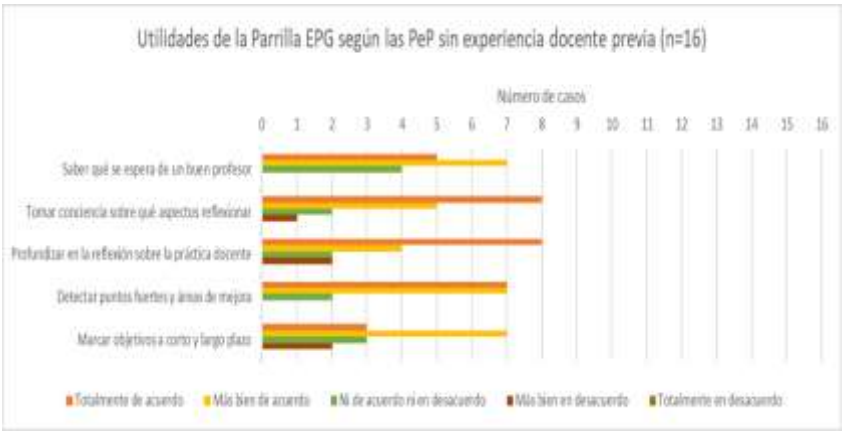


Figura 39. Distribución del número de PeP sin experiencia docente previa a la PES en función de su percepción acerca de las distintas utilidades de la *Parrilla EPG*.

Tal como hemos comentado, las PeP, en general, consideran bastante útil la *Parrilla EPG*. Las 5 PeP con experiencia docente previa a la PES en la enseñanza de LE coinciden en señalar que están «más bien de acuerdo» en que este referencial les ha permitido saber qué se espera de un «buen» profesor. También en este grado «más bien de acuerdo» se sitúan 3 PeP al afirmar que la *Parrilla EPG* les ha permitido tomar conciencia sobre los aspectos en los que pueden reflexionar (mientras que 1 PeP se inclina por la opción «totalmente de acuerdo» y otra por «ni de acuerdo ni en desacuerdo» para esta utilidad), así como para el uso relacionado con profundizar en la reflexión sobre la práctica docente (las restantes 2 PeP seleccionan para este uso la opción «totalmente de acuerdo»). En lo que atañe a los otros dos usos, las respuestas se encuentran más distribuidas: para el ítem detectar puntos fuertes y áreas de mejora, 1 PeP se muestra «totalmente de acuerdo», 2 PeP «más bien de acuerdo» y otras 2 «ni de acuerdo ni en desacuerdo»; y lo mismo ocurre con el ítem relacionado con si la *Parrilla EPG* les permite marcarse objetivos a corto y largo plazo, en el que se registran 2 respuestas en «totalmente de acuerdo», 2 en «más bien de acuerdo» y 1 en «ni de acuerdo ni en desacuerdo». Cabe destacar que en este grupo de PeP con experiencia docente previa, las PeP en ningún caso seleccionan las opciones «más bien en desacuerdo» ni «totalmente en desacuerdo», lo que nos lleva a confirmar la utilidad de la *Parrilla EPG* respecto a estos aspectos que acabamos de describir.

En cuanto a las PeP sin experiencia docente previa a la PES, estas también manifiestan una opinión bastante positiva acerca de las posibles funcionalidades de la *Parrilla EPG*. Mitad de las PeP están «totalmente de acuerdo» con que este referencial

les permite tomar conciencia de los aspectos sobre los cuales pueden reflexionar y profundizar en la reflexión sobre su práctica docente (8 PeP de 16). Para los otros tres posibles usos de la *Parrilla EPG* indicados en el cuestionario, 7 PeP sin experiencia docente previa afirman estar «totalmente de acuerdo» con que la *Parrilla EPG* les posibilita detectar puntos fuertes y áreas de mejora (otras 7 PeP responden que están «más bien de acuerdo»); 5 PeP aseguran estar «totalmente de acuerdo» y 7 de ellas más bien de acuerdo con su utilidad para saber qué se espera de un «buen» profesor; y solo 3 de las PeP dicen estar totalmente de acuerdo con que este referencial les ayuda a marcar objetivos a corto y largo plazo, mientras que son 7 de 16 las que responden que están «más bien de acuerdo» con este ítem. Para los cinco ítems se registran entre 2 y 4 casos que se muestran «ni de acuerdo ni en desacuerdo», 2 casos que seleccionan la opción «más bien en desacuerdo», concretamente 2 PeP que no consideran que la *Parrilla EPG* les permita profundizar en la reflexión sobre su práctica docente ni marcarse objetivos a corto y largo plazo y 1 PeP que piensa que la *Parrilla EPG* no le ayuda a tomar conciencia sobre los aspectos en los que puede reflexionar. Al igual que las PeP con experiencia previa, en ningún caso las PeP eligen la opción «totamente en desacuerdo».

Para esta pregunta, las PeP pueden añadir además otros posibles usos de la *Parrilla EPG*, aunque solo se registran cuatro respuestas. Dos de ellas, 2 PeP sin experiencia docente previa, hacen referencia al uso de la *Parrilla EPG* como herramienta de autoevaluación para «reflexionar sobre cómo estás en el momento actual» (PeP 16) y como representación de lo que se espera de ella como profesora «Me permitió entender en qué "fase" estaba al inicio de mi año de prácticas y las posibilidades que aún puedo alcanzar, es decir, me dio una imagen del "cuánto" aún puedo progresar» (PeP 5). Las otras dos respuestas de 2 PeP con experiencia docente previa inciden en la potencialidad de la *Parrilla EPG* para crear una posible representación del profesor que se espera que sea («Conhecer todos os conhecimentos e objetivos que um professor debe possuir», PeP 21) y la otra aportación se relaciona con la posibilidad de obtener un perfil gráfico a partir de la cumplimentación de la *Parrilla* («Visionar, de forma más detallada, el perfil que yo presento como profesor», PeP 20).

6.1.3.3. Categorías y fases de desarrollo en las que se organiza la *Parrilla EPG*

Respecto a las 13 categorías que incluye la *Parrilla EPG*, las que más llaman la atención a las PeP sin experiencia docente previa a la PES, como comprobamos en la

siguiente figura son Gestión del aula e interacción (8 de las 16 PeP), Competencia digital (5 PeP de 16) y Planificación de clases y de cursos (5 PeP de 16), mientras que las que registran un menor número de casos son Dominio de la lengua y Gestión administrativa, seleccionadas solo por 1 PeP, y Experiencia docente y Comportamiento profesional, ambas escogidas por 2 de las 16 PeP. En el caso de las 5 PeP con experiencia docente, 3 PeP señalan también Gestión del aula e interacción y Dominio de la lengua, mientras que no se registra ningún caso en Metodología: conocimientos y habilidades, Evaluación, Planificación de clases y de cursos, Conciencia lingüística ni Competencia digital.

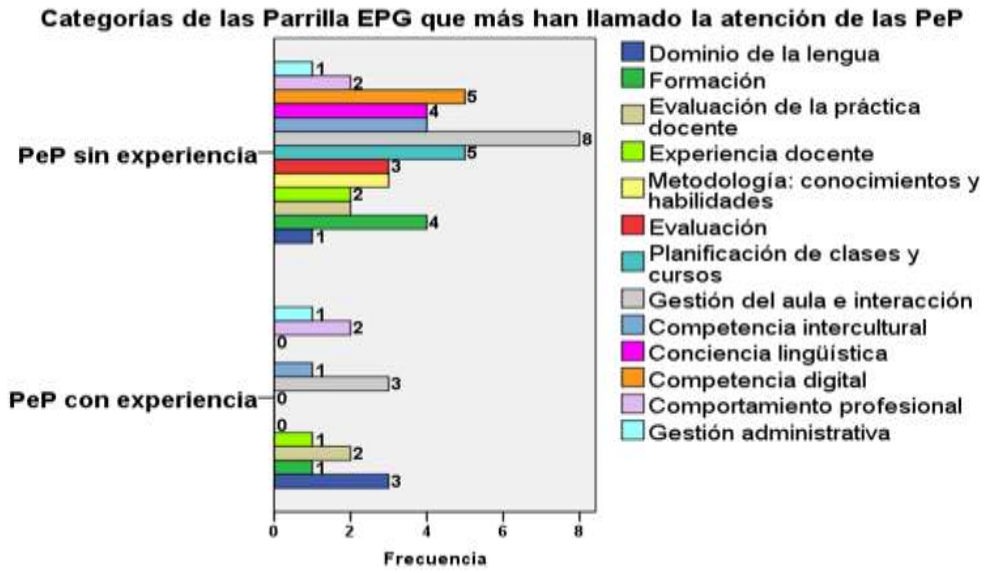


Figura 40. Categorías de la *Parrilla EPG* que más llaman la atención de las PeP en función de su experiencia docente previa.

En cuanto a las razones por las cuales las categorías seleccionadas llaman la atención de las PeP, 19 de las 21 PeP justifican su respuesta. Para comprender mejor los resultados agrupamos las respuestas en distintos grupos, indicando el número de casos registrados para cada una de las justificaciones correspondientes a las PeP con y sin experiencia docente:

Tabla 26. Categorías que sorprenden a las PeP y motivos en función de su experiencia previa

	Categorías de la *Parrilla EPG*	**PeP con experiencia docente previa**	**PeP sin experiencia docente previa**
Categorías que han servido de estímulo para una reflexión interesante	Evaluación de la práctica docente		1
	Metodología: conocimientos y habilidades		1
	Planificación de clases y de cursos		1
	Competencia intercultural		1
Categorías importantes para la práctica docente	Formación		1
	Evaluación		2
	Planificación de clases y de cursos		2
	Gestión del aula e interacción		3
	Competencia intercultural		1
	Conciencia linguística		1
	Competencia digital		2
	Comportamiento profesional		1
Categorías importantes para el contexto de prácticas en formación inicial	Dominio de la lengua	1	
	Formación		1
	Experiencia docente	1	
	Gestión del aula e interacción		2
	Conciencia linguística		1
Categorías que han permitido tomar conciencia de sobre qué aspectos reflexionar	Evaluación de la práctica docente	1	
	Gestión del aula e interacción	1	2
	Competencia digital		1
	Comportamiento profesional	1	
Categorías que han ayudado a la toma de conciencia de la necesidad de mejorar	Gestión del aula e interacción	1	
	Competencia intercultural		1
Categorías relacionadas con las áreas de interés de las PeP	Dominio de la lengua	1	
	Evaluación de la práctica docente	1	
	Gestión del aula e interacción	1	
	Competencia intercultural	1	
Categorías con una descripción de sus fases de desarrollo muy exigentes	Dominio de la lengua	1	
	Formación	1	
Categorías que dependen mucho del grupo de prácticas y del centro educativo	Comportamiento profesional	1	
	Gestión administrativa	1	

Razones por las cuales a las PeP les llaman la atención ciertas categorías de la *Parrilla EPG*, con indicación de la distribución del número de PeP según su experiencia docente previa.

A partir del análisis de los resultados de la tabla anterior, constatamos que las razones indicadas difieren bastante entre el grupo de PeP con experiencia docente previa y el grupo de PeP sin experiencia. El motivo apuntado en más ocasiones por las PeP sin experiencia docente para justificar el porqué de que algunas categorías de la *Parrilla EPG* les llaman la atención es por tratarse de competencias importantes para la práctica docente (13 casos), seguido de otro motivo relacionado, aunque más concreto, por

tratarse de competencias importantes para el contexto de prácticas en el que se encuentran (4 casos) y por servir de estímulo para llevar a cabo una reflexión interesante (4 casos). En cambio, comprobamos que las PeP con experiencia docente tienen en cuenta otros motivos para escoger aquellas categorías que más les llaman la atención, coincidiendo únicamente en tres de los motivos: por haberles ayudado a tomar conciencia sobre qué aspectos reflexionar, por haber contribuido a la toma de conciencia sobre las áreas que necesitan mejorar y por ser importantes para el contexto de formación inicial.

Tras el análisis de las competencias que forman parte de la *Parrilla EPG*, la última pregunta de este tercer apartado hace referencia a la posibilidad de añadir alguna otra categoría que las PeP consideran importante y que no incluye este referencial de competencias. Solo dos PeP (una con experiencia docente previa y otra no) responden afirmativamente. La PeP sin experiencia docente previa (PeP 8) propone una competencia que haga referencia explícita a la relación afectiva entre profesor y alumno, argumentando que «una buena relación entre todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental». A esta competencia también alude la PeP con experiencia docente previa a la PES (PeP 20), quien enumera además de esta categoría, la capacidad de resolver conflictos dentro y fuera del aula.

6.1.3.4. Uso de la *Parrilla EPG* después de la PES

Preguntadas sobre el uso de la *Parrilla EPG* después de la PES, todas las PeP, excepto una de ellas sin experiencia docente previa, creen que volverán a utilizar la *Parrilla EPG* a lo largo de su carrera profesional.

Las 20 PeP que contestan afirmativamente justifican su respuesta, aludiendo una vez más a varias de las funciones de la *Parrilla EPG*. Agrupamos las respuestas en cuatro grupos que, en cierto modo, se relacionan con los posibles usos de los referenciales incluidos en el primer y el segundo apartado del cuestionario:

- Como herramienta que ayuda a la reflexión sobre la propia práctica docente y a mejorarla: 10 de las 20 PeP, entre ellas 2 con experiencia docente previa.
- Como herramienta de autoevaluación: 7 de las 20 PeP, una de ellas con experiencia docente previa a la PES.
- Como herramienta para comprobar la progresión y el desarrollo de la competencia profesional docente en un determinado momento de su carrera profesional: 6 de las 15 PeP, 2 de ellas sin experiencia docente.

- Como herramienta para detectar puntos fuertes y áreas de mejora. De las 5 PeP que hacen referencia a este aspecto, solo una de ellas (sin experiencia) hace hincapié también en los puntos fuertes. Las otras cuatro PeP, dos con experiencia previa y dos sin, resaltan únicamente la utilidad de la *Parrilla EPG* para detectar áreas de mejora.

6.1.3.5. Comparación de la *Parrilla EPG* con el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação* do estágio pedagógico de Espanhol de MEIBS/MEPLE

Preguntadas las PeP sobre el grado de utilidad de la *Parrilla EPG* en relación con estos dos documentos usados durante las prácticas pedagógicas de las PeP, observamos en los siguientes gráficos que, en ambas comparativas, el mayor número de casos converge en la opción «igual de útil que la *Parrilla EPG*». Por una parte, las PeP con experiencia docente previa a la PES coinciden en señalar esta opción, excepto una de ellas que considera el *Referencial de avaliação do estágio pedagógico de Espanhol de MEIBS/MEPLE* menos útil que la *Parrilla EPG*. Por otra, de las PeP sin experiencia docente previa, en lo respecta al *Referencial de avaliação*, solo para 3 de las 16 es «más útil que la *Parrilla EPG*», mientras que para otras 3 el *Referencial* resulta «menos útil» y 1 PeP incluso lo califica como «nada útil». Sin embargo, las opiniones sobre la utilidad del *PEFPI* parecen más favorables, ya que para la mayoría es «igual de útil que la *Parrilla EPG*», pero 5 de las PeP sin experiencia (frente a solo 3 casos en la comparación con el Referencial) opinan que es «más útil que la *Parrilla EPG*» y solo 1 PeP sin experiencia valora que es «menos útil que la *Parrilla EPG*», no habiéndose registrado, en ninguno de los grupos, ningún resultado en la opción «nada útil».

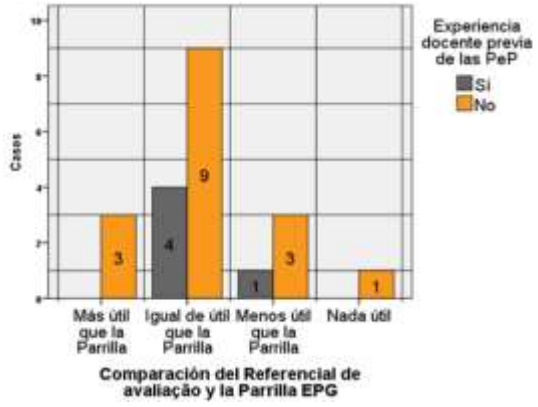


Figura 41. Percepción de las PeP sobre la utilidad del *Referencial de avaliação* usado en la PES en el área de especialización de Español en relación con la *Parrilla EPG* en función de su experiencia docente.

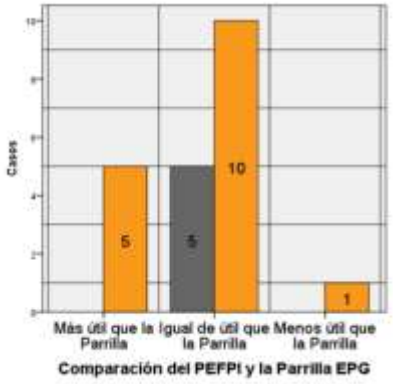


Figura 42. Percepción de las PeP sobre la utilidad del *PEFPI* en relación con la *Parrilla EPG* en función de su experiencia docente.

De las 21 PeP, 19 justifican su respuesta acerca de la comparación de los tres documentos. Tras el recuento de las respuestas se procede al análisis cualitativo de las mismas (que adelantamos en este apartado para evitar volver a este cuestionario en el apartado dedicado a los datos con tratamiento cualitativo) y las categorías resultantes muestran justificaciones similares para argumentar el motivo por el cual el *Referencial de avaliação* de la PES y el *PEFPI* les parecen igual de útiles que la *Parrilla*:

Tabla 27. Motivos por los que las PeP consideran que el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação* son tan útiles como la *Parrilla EPG* en función de la experiencia previa de las PeP

Los tres documentos…	PeP con experiencia docente previa	PeP sin experiencia docente previa
Son importantes y útiles		5
Son complementarios	3	
Contribuyen a la reflexión sobre la práctica docente		4
Contribuyen a la reflexión y a la evaluación de la práctica docente	2	
Contribuyen a reflexionar sobre las áreas de mejora		1

Razones de las PeP para justificar su percepción de que el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação* les resultan igual de útiles que la *Parrilla EPG*

Comprobamos, por tanto, a pesar de las semejanzas entre los distintos motivos expuestos, que estos no coinciden entre las PeP con y sin experiencia, destacando así el calificativo de «complementarios» utilizado por las PeP con experiencia docente previa y el matiz de «reflexión y evaluación de la práctica docente» y no solo «reflexión», también utilizado por las PeP.

Asimismo, en sus respuestas, las PeP apuntan algunas diferencias entre la *Parrilla EPG*, el *Referencial de avaliação* y el *PEFPI*. Entre las ventajas de la *Parrilla EPG* respecto a los otros dos documentos, se comenta que esta es más clara, permite obtener un resultado de la evaluación más visual (1 PeP con experiencia docente y 2 PeP sin experiencia) y que resulta más práctica y útil que el Referencial y el *PEFPI*. En cuanto al *PEFPI*, las PeP sin experiencia docente previa señalan que se trata de un documento que permite una reflexión y evaluación continuas de la práctica docente (frente al carácter más puntual de la *Parrilla EPG*) (1 PeP), que se adecúa más al contexto de prácticas en el que se encuentran las PeP (1 PeP) y que ayuda más que los otros dos documentos en lo que concierne a impartir y gestionar una clase (1 PeP); mientras que 1 PeP con experiencia docente argumenta que el *PEFPI* es más completo y descriptivo que la *Parrilla EPG* y el *Referencial de avaliação* de la PES. Por último, se indican dos características del *Referencial de avaliação* en comparación con los otros

dos documentos: se trata de un documento más limitado (1 PeP sin experiencia docente) y más confuso (1 PeP con experiencia docente).

A continuación, se analizan los datos obtenidos a partir del portafolio y de los grupos de discusión, lo que nos permitirá comprobar si los resultados son consistentes con los del cuestionario anterior, si los completan o, por el contrario, los contradicen.

6.2. Análisis de datos con un tratamiento cualitativo

El análisis de datos cualitativo es una tarea compleja debido al carácter polisémico y contextual, a la riqueza y a la densidad de los mismos (Rodríguez, Gil & García, 1996, pp. 200-201). De hecho, como aseguran estos autores, no existe un único modo de proceder en este tipo de análisis, sino que depende del investigador y este incluso puede comenzar durante la recogida de datos, mientras se están generando (Barbour, 2013, p. 150; Gibbs, 2012, p. 22). De las múltiples propuestas partimos del esquema propuesto por el reconocido John Creswell (2014), si bien durante el proceso seguiremos también las recomendaciones de autores como Barbour (2013), Gibbs (2012), Krueger (1991), Martínez (2007), Mella (2000), Rodríguez, Gil y García (1996) y Ruiz (2007).

De acuerdo con Creswell (2014, p. 197) y Krueger (1991, p. 121), comenzamos con la organización y preparación de las reflexiones de las PeP provenientes del portafolio de prácticas y los datos obtenidos en los grupos de discusión. En el caso de estos últimos, empezamos con la preparación de los datos, es decir, la transcripción de las entrevistas (Creswell, 2014, p. 197; Gibbs, 2012, p. 44; Martínez, 2007, p. 73), momento en el que además se aprovecha para revisar y realizar un primer análisis de los datos. Optamos por una transcripción literal y, para ello, decidimos adaptar los criterios de transcripción utilizados en el Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea (CORLEC) del Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid (Marcos, 1992), pues aunque no se trata de un análisis conversacional, sino del contenido, consideramos interesante tener en cuenta aspectos del análisis conversacional que puedan influir en la comprensión del contenido (interrupciones, risas, ironía, etc.) (véase Apéndice G: Criterios para la transcripción de registros sonoros). Al inicio de cada una de las transcripciones incluimos una descripción con los datos más importantes de la entrevista, como la fecha de celebración o los intervinientes, los denominados por Gibbs «metadatos» (2012, p. 44), que ayudan

además a contextualizar y distinguir las distintas transcripciones. Una vez transcrito el material y recopilada toda la información (copias de las transcripciones, audio de la entrevista, notas tomadas durante la entrevista y portafolios), hacemos una lectura general y obtenemos una visión holística de los datos (Creswell, 2014, p. 197; Gibbs, 2012, p. 44; Martínez, 2007, p. 73).

A continuación, pasamos a la codificación de los datos. Rodríguez, Gil y García (1996, p. 205) se refieren a la fase de reducción de los datos, la cual abarca el resumen, la selección de información (en nuestro caso, la información de los portafolios) y la categorización y codificación[133]. Codificar es, en palabras de Gibbs, «una manera de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas temáticas sobre él» (2012, p. 64), por lo que la codificación consiste en «identificar uno o más pasajes de texto que ejemplifiquen alguna idea temática y relacionarlos con un código, que es una referencia abreviada a la idea temática» (2012, p. 82)[134]. Tal como se refleja en estas definiciones de Gibbs, para la categorización de los datos cualitativos optamos por el criterio temático a la hora de identificar y clasificar las distintas unidades; en efecto, esta categorización del contenido temático de los datos es, según Gibbs (2012, p. 186) y Rodríguez, Gil y García (1996, p. 207), la codificación más común.

Por lo tanto, con la información obtenida en los grupos de discusión y en los portafolios, nos interesa realizar un análisis cualitativo de contenido que, de acuerdo con Ruiz, es «una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos» (2007, p. 192), la cual «además de considerar la "estructura" del texto y el significado "estandarizado" (normalizado de palabras, enunciados o textos), pretende captar el "proceso de producción" del mismo y los significados peculiares (íntimos, únicos, no normalizados, ilegales) que un autor "confiere" a su texto» (2007, p. 236). Para ello, hacemos una lectura inferencial, sistemática y analítica (Ruiz, 2007, p. 197) e intensiva (Gibbs, 2012, p. 185), que vaya más allá de la primera impresión que nos cause el contenido e indague en los distintos niveles que esconden los datos cualitativos. Asimismo, en el caso de los grupos de discusión, debemos, como advierte Barbour (2013, p. 182), «reflexionar y utilizar la interacción entre los participantes, teniendo en

[133] Rodríguez, Gil y García (1996, p. 208) reconocen que normalmente estos dos términos se utilizan como sinónimos, si bien advierten de que existen matices. La categorización «hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico» y, si sigue criterios temáticos, se realiza al mismo tiempo que la separación del texto en unidades; mientras que por codificación entienden la asignación de un código a cada unidad.

[134] En nuestro texto, con el concepto de codificación nos referimos a esta acepción tomada de Gibbs (2012).

cuenta la dinámica del grupo» y, siguiendo el consejo de Krueger (1991, p. 121), no quedarnos en las palabras, sino analizar el tono y el contexto (para lo cual nos será de gran utilidad el audio, además de la transcripción) y la comunicación no verbal, que podemos apreciarla, a falta de la grabación en vídeo, en el grado de espontaneidad y de implicación de los participantes.

De manera que, siguiendo estas técnicas, vamos identificando unidades temáticas y codificándolas en las transcripciones de los grupos de discusión y los textos de los portafolios de las PeP, alternando códigos predefinidos con otros códigos que vamos creando inductivamente. Así, a pesar de que una de las características del análisis de los datos cualitativos es la aplicación de un procedimiento inductivo, tal como explica Gibbs, es casi imposible apartarnos de teorías preexistentes acerca de lo que estamos indagando, sobre todo, cuando partimos de un marco teórico claro (2012, pp. 71-72). De hecho, según Barbour (2013, p. 158), Creswell (2014, p. 199), Gibbs (2012, p. 82), Rodríguez, Gil & García (1996, pp. 210-211) o Ruiz (2007, p. 69), la práctica más habitual es utilizar procedimientos inductivos y deductivos. Por consiguiente, vamos combinando códigos nuevos que se asignan a las diferentes unidades temáticas que identificamos, lo que Gibbs (2012, p. 71) denomina «codificación guiada por los datos», y otros códigos predeterminados, a lo que este autor se refiere como «codificacón guiada por conceptos» a partir del marco teórico de la investigación, en nuestro caso en relación con la competencia docente y a los referenciales de competencias de los docentes de LE, así como a las preguntas del cuestionario (como las categorías de la *Parrilla EPG*, las ventajas e inconvenientes de los referenciales de competencias docentes o las características del «buen» profesor). No obstante, todos estos códigos son provisionales y los vamos modificando durante el análisis, de modo que los ajustes son constantes a lo largo del proceso de codificación, pues al inicio, como describen los autores anteriores, empezamos con una codificación más abierta y poco a poco avanzamos hacia una codificación más cerrada. Así, los códigos al principio son más descriptivos y después se van sustituyendo por otros más analíticos y con un contenido más inferencial (Gibbs, 2012, p. 82; Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 208; Ruiz, 2007, p. 207). Además, continuamente vamos renombrando, añadiendo o eliminando códigos (Barbour, 2013, p. 167), siendo, por tanto, como lo caracteriza Barbour (2013, p. 166), un proceso desordenado, visto que, como afirma Ruiz (2007, p. 201), el análisis cualitativo «procede de forma cíclica y circular, y no de forma lineal», volviendo atrás, haciendo varias lecturas y revisiones de la codificación. Cabe

mencionar también que en algunos casos ciertas unidades temáticas están codificadas con más de un código. Barbour (2013, p. 167) se refiere a esta posibilidad utilizando los términos de códigos «colindantes», «anidados» o «solapados», mientras que Rodríguez, Gil y García (1996, p. 212) hablan de «membrecía», cuando a una información se le asigna más de un código y «prototipo» cuando solo se le asigna uno.

Este proceso de análisis y codificación lo realizamos con la ayuda del programa informático para análisis de datos cualitativos Atlas.ti 8 (véase Anexo 13). El programa contribuye a que el análisis sea más exhaustivo, dado que nos facilita la realización de tareas mecánicas como localizar unidades, renombrar códigos, contar frecuencias, presentar las relaciones entre códigos o recuperar unidades temáticas en su contexto codificadas con un mismo código, haciendo mucho más fácil la comparación y la revisión de la codificación (Gibbs, 2012, p. 188; Mateo & Martínez, 2008, p. 66; Ruiz, 2007, pp. 321-326; Silva, Veloso & Keating, 2014, p. 185). Sin embargo, la identificación de unidades temáticas, la selección y la interpretación de las mismas, así como la asignación de códigos es tarea del investigador (Gibbs, 2012, p. 188; Mateo & Martínez, 2008, p. 66; Ruiz, 2007, pp. 321-326). Es decir, como aclara Ruiz (2007, pp. 321-322) el programa nos resulta útil para llevar a cabo «operaciones mecánicas», pero las «operaciones conceptuales» corresponden al investigador.

Tras la codificación de las unidades temáticas, procedemos a la síntesis de los datos y a la agrupación de varios códigos asignados a unidades con una temática común en «metacódigos» (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 212), explorando las posibles relaciones entre códigos y estableciendo conexiones (Gibbs, 2012, p. 64). Para ello, basándonos en las pautas de Rodríguez, Gil y García (1996, pp. 226-229), partimos de relaciones semánticas entre códigos, como la de inclusión (es parte de), causa-efecto (es causa/consecuencia de), función (es una utilidad de), momento para actuar (es un momento de), atribución o propiedad (es una propiedad de), ejemplo (es un ejemplo de) o contraste (contrasta con). A continuación, sistematizamos esta información con el fin de que la visualización de las relaciones semánticas resulte más fácil, ya que la jerarquización de la codificación, tal como admite Gibbs (2012, p. 106), ayuda a organizar la información, evita la duplicación de códigos e incluso en sí misma constituye un análisis de datos. De esta manera vamos creando una taxonomía provisional, primero en un diagrama en árbol y después en un sistema de redes – comenzando, de acuerdo con Ruiz (2007, p. 238), por la identificación de conceptos, seguida del establecimiento de una jerarquía a partir de los mismos y de la creación de

una red de relaciones–, en la que encontramos códigos «colindantes, anidados o solapados» (Barbour, 2013, p. 167) o, tomando la terminología de las relaciones familiares propuesta por Gibbs (2012, p. 104), una serie de códigos padres y de códigos hijos (entre ellos, hermanos), que a su vez pueden ser padres de otros hijos.

Todo este proceso debe ser realizado con rigor para asegurar un análisis de calidad. Como ya hemos comentado en la descripción de la investigación y como advierte Gibbs (2012, p. 188), no es fácil evitar que el análisis de datos cualitativos no caiga en «el anecdotismo, el sesgo y la parcialidad». El rigor, según Barbour, se consigue mediante «un proceso sistemático e iterativo exhaustivo» (2013, p. 166), que sea, en palabras de Gibbs (2012, p. 188), equilibrado y que esté «bien apoyado en los datos»; además, Marradi, Archenti y Piovani sugieren que el investigador y el moderador sea la misma persona, como ocurre en nuestra investigación, a fin de perder la menor información posible (2007, p. 234). De este modo, seguimos las recomendaciones de autores como Barbour (2013) y Gibbs (2012) y durante todo el proceso intentamos garantizar la coherencia interna y revisar la precisión de la codificación, releyendo las transcripciones y las notas, comprobando los criterios que se siguen a la hora de codificar, comparando constantemente las unidades temáticas marcadas con un mismo código y reconstruyendo y editando las jerarquías de códigos. También optamos, en ocasiones, por el recuento de frecuencias para identificar patrones en los datos, verificando el número de veces que ocurre y su consistencia, lo cual resulta clave para el análisis sistemático de los mismos, uno de los posibles enfoques del análisis de texto (Barbour, 2013, p. 183; Del Rincón et al., 1995, p. 242; Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 216; Ruiz, 2007, p. 194). Asimismo, en el análisis e interpretación de los datos tenemos en cuenta la dinámica del grupo, nuestro efecto y nuestro rol, de moderadora e investigadora, en la información resultante de los grupos de discusión (Krueger, 1991, p. 121; Martínez, 2007, p. 119; Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 263; Vaillant & Marcelo, 2015, p. 81), pues, como comenta Barbour (2013, p. 184), nuestras reacciones durante las entrevistas, nuestra experiencia personal y nuestra formación juegan un papel importante.

Todas las pautas anteriores contribuyen a que este proceso de análisis de datos sea «un proceso cuidadoso y planificado de examen, clasificación e interpretación de los datos y no un conjunto de adivinaciones o en lo que el investigador desee que se convierta» (Krueger, 1991, p. 121). No obstante, las características propias de los datos cualitativos hacen que no sea fácil lograrlo. Como ya hemos explicado, los criterios de

rigor científico en la investigación cualitativa siguen siendo tema de discusión recurrente entre los investigadores, si bien es ampliamente admitido que conceptos como el de validez adquieren un significado diferente del que tienen en la investigación cuantitativa (Gibbs, 2012, p. 124; Martínez, 2007, p. 117). Partiendo de que, de acuerdo con una postura constructivista, no existe una única realidad, sino varias interpretaciones de la misma, como aconseja Gibbs (2012, p. 124), es preferible centrarse en los posibles riesgos que puedan afectar a la calidad durante todo el proceso de investigación. Y así procedemos en todo momento, implementando las técnicas ya descritas anteriormente para asegurar la validez en el diseño de la investigación, la recogida de datos y el propio análisis y evitar los posibles sesgos. Además, para comprobar la validez de los resultados y mejorarla también aplicamos estrategias como la triangulación con distintas fuentes de información y técnicas, la comparación constante y la discusión de los resultados con otros compañeros que trabajan en el mismo contexto educativo (Gibbs, 2012, pp. 127-130; Martínez, 2007, pp. 119-120; Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 216). Cabe referir que esta validez a la que nos referimos es la validez interna o credibilidad (Guba & Lincoln, 1982, p. 104), puesto que la denominada validez externa o generalización de los resultados a otras poblaciones y contextos resulta prácticamente imposible por las características del muestreo en la investigación cualitativa (Gibbs, 2012, p. 136; Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 215; Ruiz, 2007, p. 220).

Una vez especificado el proceso de análisis, pasamos a la divulgación de los resultados obtenidos, los cuales proceden de «los significados e interpretaciones que los participantes atribuyen a la realidad» (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 215), recurriendo, como recomienda Barbour (2013, p. 170), a las comparaciones intergrupos (los grupos de PeP y los grupos de alumnos) e intragrupo –ya que la comparación resulta clave para un análisis sistemático (2013, p. 183)–. Por último, en la discusión de los resultados (véase Capítulo 7. – Discusión de los resultados), estos se comparan con la literatura analizada en el marco teórico de este trabajo (Creswell, 2014, p. 200). Seguidamente presentamos los resultados obtenidos.

6.2.1. Resultados obtenidos del análisis de los portafolios de las PeP

El portafolio de prácticas es, como ya hemos explicado (véase 5.5.2. El portafolio del profesor), una de las fuentes que nos proporcionan datos sobre las reflexiones acerca

de la *Parrilla EPG* de las 21 PeP durante la PES (recordemos que solo analizamos el apartado del portafolio dedicado a la reflexión sobre los resultados de la autoevaluación con base en la *Parrilla EPG*). Como ya hemos descrito, en el portafolio se recogen comentarios de las PeP sobre el uso y los resultados de la *Parrilla EPG* en dos momentos: al inicio y al final de la PES. Cabe matizar que estas son las únicas consignas que se les dan a las PeP, sin ninguna otra pauta ni pregunta, por lo que esta reflexión escrita refleja las propias palabras de las PeP, sin intervención alguna del investigador y, por lo tanto, sin «contaminación» ni sesgos externos.

A continuación, proponemos una tabla elaborada a partir de las categorías obtenidas en el análisis de contenido realizado con la ayuda del programa Atlas.ti, indicando si estas proceden de información facilitada por PeP con o sin experiencia previa a la PES en la enseñanza de LE:

Tabla 28.Categorías obtenidas en la categorización de la información de los portafolios de prácticas acerca de la *Parrilla EPG* en función de la experiencia docente de las PeP

Categorías – Datos portafolio				PeP con experiencia docente	PeP sin experiencia docente
Utilidades	Autoevaluación de la práctica docente			X	X
		Importancia de la autoevaluación		X	X
		Obtención del perfil profesional docente		X	X
		Resultado de la evaluación en gráfico		X	
		Detección de puntos fuertes y áreas de mejora		X	X
			Detección de áreas de mejora	X	X
	Establecimiento de objetivos			X	X
	Estímulo para la investigación			X	
	Reflexión sobre la práctica docente			X	X
		Importancia de la reflexión		X	X
	Evidencia de progresión y desarrollo profesional docente			X	X
		Trabajo colaborativo: orientadores y compañeros		X	X
		Retroalimentación: orientadores y compañeros		X	X
		Competencia[135] con evolución		X	X
		Competencia con menos evolución		X	X
		Competencia que no se puede desarrollar durante la PES		X	X
		Competencia dependiente del grupo de prácticas y centro educativo		X	X
		Evolución que no se refleja cuantitativamente		X	X
	Representación de un «buen» profesor			X	X
		Guía para el desarrollo profesional docente		X	X

[135] En los códigos optamos por utilizar el término de competencias, a sabiendas de que, como ya se ha explicado, los trece elementos de la *Parrilla EPG* no están expresados como tal. En la *Parrilla EPG* se hace referencia a categorías, pero en el análisis de datos cualitativos decidimos no usar esta terminología a fin de no confundirla con el concepto del mismo nombre (categoría), correspondiente a la categorización en el análisis de datos cualitativos.

	Competencia que no contemplaba antes		X
	Herramienta desarrollo profesional en el futuro	X	X
Cumplimentación	Fácil cumplimentación	X	X
	Varias acciones en una misma fase de desarrollo		X
Sugerencias	Adecuación al contexto de formación inicial	X	X
Comparación con *PEFPI*	Documentos complementários	X	X
	Documentos redundantes	X	
	PEFPI más adecuado para contexto formación inicial		X
	PEFPI más concreto		X
Situación de la profesión docente			X

Categorías obtenidas en la categorización de la reflexión escrita de las PeP, incluida en los portafolios de prácticas, acerca de la *Parrilla EPG* en función de su experiencia docente: uso, proceso de cumplimentación, sugerencias de mejora, comparación con el *PEFPI* y situación de la profesión docente.

Tras la presentación en la tabla anterior de las categorías atribuidas a la información seleccionada de los portafolios de prácticas de las 21 PeP, procedemos a la selección de algunas citas[136], a modo de evidencia, tal como recomiendan Gibbs (2012, p. 31) y Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 736), que nos llevan a dicha categorización. Para ello, organizamos nuestra exposición en torno a las categorías de primer nivel, en las cuales agrupamos, tras el análisis, las restantes[137].

6.2.1.1. Usos de la *Parrilla EPG*

Bajo esta categoría se engloban un grupo de categorías que se refieren a los distintos usos que las PeP consideran que tiene la *Parrilla EPG*. De ellos, destaca, de acuerdo con un conteo de ocurrencias, su uso como herramienta de autoevaluación de la práctica docente, de reflexión sobre la práctica docente, de detección de áreas de mejora y de evidencia de progresión y desarrollo profesional. Cabe adelantar también que, en el caso de la autoevaluación y de la reflexión decidimos incluir un apartado sobre la importancia de las mismas en la formación docente y el desarrollo profesional del profesorado, dado el interés de las reflexiones de las PeP al respecto, las cuales nos sirven además para comprender mejor su percepción sobre los referenciales de competencias en general y sobre el papel la *Parrilla EPG*, en particular.

[136] Conviene aclarar que el número de citas elegidas para cada categoría no se relaciona con el número de ocurrencias de la misma. Tampoco el orden en el que aparecen es determinante en ninguno de los sentidos. Las citas son literales y son fragmentos extraídos de los portafolios, los cuales no han sufrido ningún tipo de corrección lingüística.

[137] A partir de este apartado presentamos los extractos del portafolio de las PeP y los fragmentos de las entrevistas con las PeP y con los alumnos en un tamaño de letra diferente al resto de las citas de nuestro trabajo, con el fin de distinguir las aportaciones de estas fuentes de evidencia de otras citas procedentes de la revisión bibliográfica y de los comentarios de nuestro propio análisis con el objetivo de facilitar la lectura.

- **Autoevaluación de la práctica docente**[138]

Para concluir, a *Parrilla EPG* constituiu uma ferramenta importante no decorrer do estágio, já que ajudou-me a avaliar o meu trabalho e desta forma, possibilita a melhoria da qualidade do ensino e uma maior eficácia no seu desenvolvimento. […] A *Parrilla EPG* é um instrumento bastante completo, já que permite que os docentes avaliem todos os aspetos relacionados com dar aulas, promovendo um ensino de línguas estrangeiras com qualidade, rigor e exigência. (PeP 6, sin exp.[139])

En suma, debo concluir que la *Parrilla* fue una pieza clave en mi autoevaluación. En este recorrido de mis prácticas, tuve la posibilidad de utilizar una herramienta importantísima a la hora de hacer un seguimiento de mi desarrollo profesional. Por esa misma razón, tendré siempre en mente la *Parrilla EPG* cuando tenga que hacer una autoevaluación. (PeP 16, sin exp.)

A necessidade de leitura extensiva no momento de avaliar algo tão importante como as competências docentes, torna o processo mais moroso do que seria desejado, pelo que esta ferramenta apresenta-se como uma instrumento mais aprazível do que outro tipo de documentos que têm a mesma finalidade. (PeP 17, con exp.[140])

Para concluir, considero que a *Parrilla EPG*, é de facto uma ferramenta muito útil para a nossa autoavaliação, pois foca pontos chaves que devemos ter em consideração se de fato o nosso objetivo é evoluir como profissionais do ensino e porque acima de tudo, nos faz refletir sobre a nossa prática docente, conduzindo-nos à ação. (PeP 18, con exp.)

- Importancia de la autoevaluación

Um processo de autoavaliação é realmente significativo quando se reflete e toma consciência individual das próprias condutas no sentido de ampliar o âmbito das possibilidades iniciais e de favorecer a sua superação em termos intelectuais. Com esse fim, o presente portefólio [el cual incluye la autoevaluación con la *Parrilla EPG*] pretende ser uma ferramenta imprescindível para a melhoria da qualidade e eficácia da minha competência docente, de uma forma consciente e baseada em todo um conjunto de conhecimentos, habilidades e estratégias devidamente fundamentados. Deste modo, será possível uma autoavaliação mais assertiva e capaz de mensurar os pontos fortes e menos fortes da minha prática docente. A autoavaliação deve ser realizada permanentemente e ao longo de toda a nossa atuação enquanto agentes educativos. Este tipo de avaliação constitui um meio essencial para um contraste realista entre o nível dos objetivos planeados e os resultados alcançados, detetando avanços e dificuldades e corrigindo-as sempre que necessário. É precisamente esse o objetivo deste portfólio, que se revelou um importante instrumento ao longo de todo o meu estágio, proporcionando uma reflexão mais detalhada sobre as minhas práticas e uma consequente melhoria das mesmas. (PeP 3, sin exp.)

[138] Recordamos que las evidencias del portafolio y del grupo de discusión de las PeP pueden aparecer en español o portugués. Incluso algunas PeP utilizan ambas lenguas en sus intervenciones.
[139] Profesora en prácticas sin experiencia en la docencia de portugués o LE previa a la PES.
[140] Profesora en prácticas con experiencia en la docencia de portugués o LE previa a la PES.

A autoavaliação faz parte de todo este processo e é também essencial para o desenvolvimento e melhoria da nossa atuação como professores, uma vez que permite-nos verificar com bastante rigor o que precisamos de mudar ou manter para assegurar o sucesso educativo dos nossos educandos. […] Qualquer professor com o mínimo de ética e bom senso irá querer avaliar o seu trabalho para conseguir assegurar e promover um ensino credível e de excelência. (PeP 6, sin exp.)

Además, considero que un profesor debe desarrollar la capacidad de implementar cambios en su entorno y debe tener presente la importancia de una autoevaluación crítica y reflexiva sobre su trabajo, para que pueda mantenerse continuamente actualizado y preparado para los jóvenes estudiantes de nuestros días. (PeP 20, con exp.)

- Obtención del perfil profesional docente

[…] considero que o gráfico obtido, relativamente ao meu perfil docente, corresponde, em grande medida, à realidade. (PeP 3, sin exp.)

Por último, devo referir que considero esta tabela de autoavaliação […] consegue de uma forma simples e abrangente traçar um perfil de um bom professor de línguas e permite que cada um de nós faça a qualquer altura da sua carreira um balanço do trabalho desenvolvido e obtenha a indicação do seu nível para cada parâmetro. (PeP 19, con exp.)

- Resultado de la evaluación en gráfico

Também, de uma forma muita visual e clara, através dos gráficos, nos mostra a nossa evolução em cada um dos parâmeros avaliados. (PeP 18, con exp.)

- Detección de puntos fuertes y áreas de mejora

Analisar os resultados da *Parrilla* é fundamental para que se consiga entender os pontos mais positivos e menos positivos relativamente ao ensino do espanhol como língua estrangeira, numa altura em que ainda se está a construir a nossa identidade como professores. (PeP 6, sin exp.)

Ao longo das páginas que anteriormente apresento tentei ser o mais objetiva possível na análise dos descritores e dos domínios avaliados na *Parrilla EPG*, concentrando-me nas minhas lacunas, não porque considere que uma avaliação deva apenas versar os aspetos mais débeis, mas porque creio que a consciencialização dos mesmos conduz-nos a uma postura mais proactiva no sentido de modificar certos aspetos que poderão inclusivamente prejudicar as aprendizagens dos alunos e ir contra os seus interesses. Contudo, não deixei de lado o comentário a alguns pontos que considerei fortes ao longo da prática pedagógica, pois julgo que consegui tirar partido dos mesmos e transportá-los para as minhas práticas como capacidades favorecedoras de momentos de aprendizagem efetiva. (PeP 17, con exp.)

- Detección de áreas de mejora

En relación con esta categoría, antes de pasar a las citas, consideramos interesante resaltar que, en las reflexiones recogidas en el portafolio sobre el uso de la *Parrilla EPG* durante la PES, las PeP se centran más en analizar las áreas de mejora que

sus puntos fuertes o, al menos, así se refleja en los comentarios. Tal vez uno de los motivos es el que se explica en la intervención anterior. Veamos algunos ejemplos de esta categoría:

> En definitiva, tras esta reflexión y análisis, sé cuáles son los aspectos que debo trabajar para ser una buena profesora y en los cuales debo empeñarme más. Ahora también sé que para ser una buena profesora tendré que formarme y actualizarme constantemente, reflexionar acerca de mi manera de enseñar para de este modo conseguir tener y obtener entusiasmo de parte del alumnado durante toda mi futura carrera docente. (PeP 10, sin exp.)

> Ambos os critérios anteriormente comentados (*avaliação* e *gestão administrativa*) apresentam cotações relativamente baixas, pelo que podem ser considerados pontos mais fracos. (PeP 17, con exp.)

> Después de una profunda reflexión de la *Parrilla EPG*, considero que el más importante y urgente aspecto que tengo a mejorar es el dominio de la lengua. (PeP 20, con exp.)

- Establecimiento de objetivos

> Neste aspeto continuo a precisar de trabalhar, pois a gestão do tempo de aula disponível em função dos objetivos e materiais elaborados ainda é algo que eu não domino, pois perco facilmente a noção do tempo de aulas, dedicando-me exclusivamente ao tempo que os exercícios demoram a ser feitos pelos alunos. No momento em que tentei alterar esta dinâmica, isto é, em que tentei cumprir o tempo atribuído à planificação, tudo correu mal porque apressei tudo e os alunos prejudicaram-se por isso, pois não conseguiam aprender com a naturalidade e tempo que qualquer processo de aprendizagem necessita. É definitivamente um aspeto a melhorar daqui em diante. (PeP 14, sin exp.)

> Na verdade, creio que este é o domínio onde revelo menos dificuldades. Contudo, sou levada a assumir que talvez não consiga fazer um aproveitamento ideal do potencial linguístico e comunicativo dos materiais construídos, de forma que este será um dos aspetos sobre o qual terei de refletir à medida que puder aprofundar a minha experiência docente. (PeP 17, con exp.)

- Estímulo para la investigación

> Por um lado confirma os nossos pontos mais fortes enquanto docentes, mas por outro lado, ao mostrar-nos muito clara e graficamente os nossos pontos mais débeis, incita-nos a procurar formas de os melhorar, quer seja através de mais formação, quer através de pesquisa. (PeP 18, con exp.)

- Reflexión sobre la práctica docente

> Em suma, é uma ferramenta de reflexão que incrementa autoconhecimento e capacidade de formular objetivos e metas pessoais. (PeP 3, sin exp.)

> A *Parrilla EPG* constitui um excelente instrumento para ajudar os professores de línguas a refletir sobre o seu desempenho profissional. […] Quando se trata de professores com pouca

experiência, esta reflexão poderá ser bastante relevante e elucidativa das principais dificuldades dos docentes. (PeP 6, sin exp.)

[…] através do presente portefólio, e da análise e reflexão pormenorizada dos diversos componentes solicitados, desenvolvi uma capacidade, por mim desconhecida, de analisar, com espirito crítico, a minha atuação e desenvolvimento enquanto professora estagiária. (PeP 12, sin exp.)

Em suma, os resultados desta grelha são muito úteis, uma vez que servem como ponto de partida para que eu reflita sobre a minha evolução ao longo deste estágio. (PeP 13, sin exp.)

Pienso que la *Parrilla* funciona bastante bien porque nos permite echar una mirada atrás e pensar de una forma más profundizada sobre algunos aspectos que a simple vista pueden parecer banales. (PeP 16, sin exp.)

A *Parrilla EPG* é, sem dúvida, uma ferramenta interessante que, pela sua fácil acessibilidade e preenchimento, linguagem simples e pouco ambígua deve ser um instrumento a considerar aquando da reflexão e autoavaliação levada a cabo por futuros professores. Motivou uma reflexão ativa em torno de todos aqueles descritores e competências docentes no momento de formação, permitiu-nos criar estratégias que poderemos vir a manter ao longo de todo o nosso percurso profissional e que, consequentemente potenciarão um constante crescimento, uma revisão consciente do nosso trabalho e, em última instância, nos tornarão profissionais mais capazes. (PeP 17, con exp.)

- Importancia de la reflexión en la formación docente y el desarrollo profesional

O estágio fez-me refletir, pensar, autoavaliar-me permanentemente e principalmente, descobrir algumas das minhas facetas enquanto profissional e enquanto pessoa (os meus limites, a minha grande força de vontade em querer fazer mais e melhor, a certeza de que escolhi a profissão certa, a capacidade relacional que consigo criar com os alunos). A palava chave deste longo processo de aprendizagem é reflexão, conceito essencial para evoluir da forma como evolui. (PeP 1, sin exp.)

Esta evolução deve-se, em grande parte, à tomada de consciência de algumas lacunas que me foram transmitidas por meio de críticas construtivas no sentido de uma melhoria do meu desempenho, e também da reflexão após cada aula que ministrava. Contudo, creio que é essencial para melhorar a prática docente, que esta reflexão no final de cada aula seja uma medida a adotar sempre, e não apenas no decurso do ano de estágio. (PeP 9, sin exp.)

Es fundamental que como docentes en prácticas reflexionemos constantemente a respecto de nuestra práctica para mejorarla tanto al nivel de nuestros puntos débiles como para actualizarla. De hecho, una práctica y una acción reflexiva permiten al profesor desarrollarse y perfeccionarse en diferentes aspectos. (PeP 10, sin exp.)

> Nunca me tinha dado conta da importância que há em refletir sobre a forma como ensinamos, mas estou consciente de que é a melhor maneira que há para mudarmos e melhorarmos enquanto docentes. (PeP 11, sin exp.)

> Nunca, como agora, tinha dado tanta importância à necessidade de refletir constantemente sobre a nossa prática enquanto profissional e aprendiz, nem acreditava que pudesse contribuir efetivamente para uma melhoria substancial. […] a capacidade de autorrefletir que nos foi incutida ao longo de todo o ano, e que se revelou para mim, numa das maiores aprendizagens, será com certeza uma capacidade que não vamos deixar de parte no futuro, até porque nos torna cada vez mais conscientes daquilo que fazemos e daquilo que esperam de nós, conduzindo-nos sempre a uma melhoria a cada novo desafio. (PeP 12, sin exp.)

> O trabalho de reflexão presente neste portefólio permitiu-me conhecer-me enquanto pessoa e enquanto professora, permitiu-me ver que alguns aspetos que eu considerava, inicialmente, corretos não estavam assim tão corretos, mas permitiu-me também o contrário. E esta é a grande lição que levo de todo o estágio: eu estou em constante aprendizagem e para isso necessito refletir. (PeP 14, sin exp.)

> Reconheço a importância que a reflexão constante - a qual os documentos de avaliação aqui já mencionados potenciaram – [*Parrilla EPG*, *PEFPI*] teve no crescimento pessoal e profissional porventura por mim evidenciado. Assumindo a importância da reflexão aqui partilhada, é ainda uma pretensão minha continuar apoiar-me desta prática refletiva ao longo de toda a minha carreira profissional, com o intuito de me tornar uma profissional cada vez mais competente e capaz de atender às necessidades dos meus alunos. (PeP 17, con exp.)

> De esta manera, importa referir que, para mí, esta reflexión es muy importante y provechosa, ya que esta experiencia me posibilitó ampliar conocimientos y mejorar como profesional responsable que quiero ser, en una sociedad que está manifiestamente más y más exigente. Puedo decir que, al final, […] aprendí inmenso acerca de como es importante reflexionar sobre nuestra práctica docente con vista a mejorar cada día. (PeP 20, con exp.)

- **Evidencia de progresión y desarrollo profesional docente**

La reflexión de las PeP hace referencia en todos los casos a la progresión o no progresión en las distintas categorías de la *Parrilla EPG* desde el inicio de la PES hasta el final, con base en los resultados de la autoevaluación en esos dos momentos, analizando los posibles motivos que las llevan o no a esa evolución. Para explicarlo, se ayudan de los descriptores de cada una de las categorías de la *Parrilla EPG*. En este sentido, la *Parrilla EPG* sirve como herramienta para guiar el progreso (como veremos en la categoría «Guía para el desarrollo profesional docente») y como evidencia de su (no) progreso. A continuación, presentamos algunos ejemplos:

> De um modo geral, e após uma primeira comparação entre a primeira […] e a última grelha EPG […], é possível compreender que em quase todas as categorias foram notados alguns progressos.

De um modo mais particular, procederei agora à análise de cada uma dessas categorias e dos seus respetivos pontos. (PeP 3, sin exp.)

Os resultados da autoavaliação obtidos pela tabela EPG revelam alguma evolução face à primeira aula, mas um retrocesso relativamente a alguns aspetos. Isto deve-se ao facto de, após ter lecionado as dez aulas propostas, ter mais consciência relativamente a cada um dos pontos que me foram propostos autoavaliar-me. (PeP 13, sin exp.)

Foi importante ver os resultados da primeira *Parrilla*, mas ainda mais importante foi ver os resultados da segunda e ver a forma como evoluí desde então. É óbvio que tenho muito ainda para crescer e muito para melhorar e aprender. No entanto, desta forma é realmente fácil identificar quais deverão ser as minhas prioridades a partir de agora. (PeP 18, con exp.)

- Trabajo colaborativo: orientadores y compañeros

La evolución a lo largo de las prácticas también se debe, según la justificación de algunas PeP al trabajo colaborativo implementado con los orientadores y los compañeros de prácticas y a la retroalimentación recibida por parte de estos (categoría siguiente), ambas estrategias de desarrollo profesional contempladas en la categoría Comportamiento profesional de la *Parrilla EPG*. Veamos algunas citas que así lo demuestran:

A *Parrilla* foi, sem dúvida, uma ferramenta que me ajudou imenso neste processo de desenvolvimento profissional. Contudo a opinião dos outros também constituiu uma ferramenta igualmente importante, quando temos a capacidade de ouvir o que os outros pensam das nossas aulas e adequar as suas opiniões num futuro, apercebemo-nos da nossa capacidade de evolução. (PeP 16, sin exp.)

No seguimento deste considero muito importante a ajuda dos nossos colegas docentes que nomeadamente, ao assistir às nossas aulas nos poderão ajudar a identificar pontos de melhoria e inclusive partilhar connosco experiencias positivas que nos poderão ajudar a melhorar e a crescer como profissionais e como pessoas. (PeP 18, con exp.)

Não poderia terminar esta reflexão, sem mencionar que acredito que todos os profissionais e em qualquer área, mas em especial na área da educação, só podem desenvolver-se e melhorar quando em interação com os colegas. (PeP 19, con exp.)

- Retroalimentación: orientadores y compañeros

O comportamento profissional alterou-se porque penso que ao longo de todas as unidades didáticas que lecionei, sempre fui capaz de imprimir alterações baseadas em críticas que me foram feitas quer pelas orientadoras, quer pelas colegas, o que implica que fui capaz de utilizá-las como retroalimentação para melhorar a minha prática docente. (PeP 14, sin exp.)

No que concerne à gestão administrativa, entreguei toda a documentação e planificações dentro dos prazos exigidos, dando ainda uma retroalimentação construtiva à minha colega de estágio, no

> sentido de ambas cooperarmos na evolução profissional de cada uma. […] Ainda assim, é possível afirmar que este aspeto [interação com os alunos], anteriormente apresentado como um ponto fraco, tem vindo a sofrer alguma evolução ao longo do estágio, muito devido à retroalimentação que me foi sendo dada por todos os intervenientes na minha avaliação. (PeP 17, con exp.)

> En un análisis final, concluyo que hubo una mejora significativa en todos los dominios y una evolución en sus respectivos parámetros, debido a la experiencia docente desarrollada y a la retroalimentación continua de las profesionales de enseñanza que acompañan mi formación. (PeP 21, con exp.)

- Competencia con evolución

Las PeP sin experiencia docente previa en la docencia de LE reflexionan acerca de competencias concretas en las que han percibido una evolución desde el inicio al final de la PES. En los comentarios de las 16 PeP encontramos referencias a prácticamente todas las competencias contempladas en la *Parrilla EPG*. Veamos algunos ejemplos:

> Os tópicos em que notei uma maior evolução foram: a experiência docente, a metodologia, a planificação de aulas, a gestão de aula e a consciência linguística. No momento em que estava a completar a grelha senti que tinham sido estes os pontos nos quais me tinha focado para melhorar a minha prática docente ao longo do estágio. […] O que se refere à interação e gestão de aula (1.1 – 2.1), preenchendo a primeira grelha de autoavaliação senti que não era capaz de gerir adequadamente a interação professor-aluno, no sentido em que tudo se centrava na minha figura e não tanto nos alunos, por exemplo, lembro-me que recorria, com frequência, a perguntas fechadas, acabando por não conseguir involucrar os alunos no que estavam a aprender. Nesta aula e unidade didática, fiz exatamente o oposto. […] Um exemplo deste aspeto foi a realização da tarefa final desenvolvida nesta aula assistia. (PeP 1, sin exp.)

> Contudo e ainda nesta categoria, noto que existiu apenas uma pequena subida de nível na Consciência linguística (2.1.), que penso que terá resultado do investimento exaustivo no colmatar dos meus próprios erros ao longo das diferentes aulas, o que me permitiu, com maior segurança, dar exemplos mais corretos e adaptados ao nível de ensino dos estudantes. (PeP 4, sin exp.)

> Começando por apreciar, de um modo geral, os resultados obtidos após o preenchimento da *Parrilla EPG*, é-me possível desde já verificar que aqueles descritores que estão intimamente relacionados com a formação inicial, nomeadamente com o 1º ano de Mestrado (metodologias; domínio da língua, competências, entre outros), encontram-se com uma classificação mais elevada comparativamente àqueles que dizem respeito à experiência profissional. (PeP 12, sin exp.)

> Já o mesmo não se pode dizer sobre a competência digital, já que a desenvolvi, visto que tive de procurar bastantes materiais, para a elaboração das unidades didáticas, *on-line*, o que implicou 'manipulações' e adaptações para as quais eu inicialmente não tinha competência. (PeP 14, sin exp.)

> No que respeita às competências transversais, penso que aquela que mais desenvolvi ao longo deste ano letivo foi a minha consciência relativamente ao conceito da interculturalidade e da importância deste na aprendizagem de uma língua. Relativamente à competência digital, também posso dizer que evolui e para isso sem dúvida que contribuiu o fato da escola nos disponibilizar o uso de computadores, quadros interativos e projetores. (PeP 18, con exp.)

> Assim, se compreende que também tenha havido uma melhoria na minha capacidade de planificar unidades e aulas, pois o facto de conhecer melhor os alunos, de procurar cada vez mais ir ao encontro dos seus gostos, das suas preferências, de poder experimentar e praticar diferentes estratégias, diferentes atividades e produzir diferentes materiais de modo a desenvolver as diferentes destrezas linguísticas permitiu que, nas últimas aulas, o ajuste entre os diferentes momentos da aula, a coordenação e sequencialização das atividades, a definição de objetivos e de conteúdos surgisse de uma forma mais natural e por isso mesmo os resultados foram mais positivos e por isso considero que desenvolvi um bom trabalho na planificação e execução das diferentes aulas. (PeP 19, con exp.)

- Competencias con menos evolución

Entre las competencias con menos evolución señaladas por las PeP sin experiencia docente previa destacan: Dominio de la lengua, Metodología: conocimientos y habilidades, Evaluación, Competencia intercultural, Comportamiento profesional y Gestión administrativa. Estas mismas competencias, a excepción de Metodología y Comportamiento profesional, y con la adición de Gestión del aula e interacción, también son las indicadas por las PeP con experiencia docente previa. En su reflexión observamos algunos de los motivos por los cuales no es posible una evolución deseable: a veces por cuestiones relacionadas con la planificación de clase (como se refleja en la siguiente cita) y otras por la dificultad de desarrollar estas competencias, bien por las limitaciones derivadas de la naturaleza de la propia PES o por las particularidades del grupo de prácticas o del centro educativo (como se puede observar en las citas de las dos siguientes categorías).

> Um aspeto que já tinha comentado na autoavaliação da primeira aula assistida e que ao preencher novamente a grelha me dei conta de que não o desenvolvi é a competência intercultural. Sei que a cultura é um aspeto fundamental na adquisição de uma língua, pelo facto de transmitir imensas oportunidades de conhecimento aos discentes, mas também sou consciente de que, se voltasse a ensinar os mesmos temas, iria incluir muitos dados interculturais que não o fiz na altura, pois

> penso que é dos aspetos que eu, enquanto aluna, gostei mais de descobrir e espero conseguir fazê-lo futuramente. (PeP 1, sin exp.)

- Competencias que no se pueden desarrollar durante la PES

En cuanto a las categorías de la *Parrilla EPG* que no se pueden desarrollar debido a la naturaleza de la PES actual y las responsabilidades atribuidas a las PeP, todas las reflexiones al respecto coinciden en señalar las siguientes: Experiencia docente, Evaluación, Planificación de clases y de cursos (concretamente de cursos), Comportamiento profesional y Gestión administrativa.

> Por último, é também proposta uma análise na área do Profissionalismo, atentando em pontos como o Comportamento Profissional (1.2.) e a Gestão Administrativa (1.1.). É neste âmbito que observo uma maior discrepância entre o resultado do gráfico e aquela que é a minha real fase de desenvolvimento, uma vez que a minha situação profissional nesta instituição condiciona e, de certo modo, impossibilita uma maior atuação em projetos e procedimentos administrativos. De qualquer maneira, pretendo continuar a demonstrar predisposição para o desenvolvimento de tarefas que me permitam a evolução neste campo de atuação. (PeP 3, sin exp.)

> Quanto à experiência, é óbvio que sofri uma evolução desde a última vez que preenchi a grelha EPG. […] A diferença foi que não dei aulas às minhas próprias turmas, pois tive de dividir as turmas com a minha orientadora e as minhas colegas de estágio. […] Quanto à gestão administrativa, não houve evolução desde a primeira grelha, pois limitei-me a realizar as tarefas de rotina, tais como: fazer a chamada, distribuir materiais, recolhê-los, corrigi-los e devolvê-los. Infelizmente, não houve oportunidade para me envolver noutro tipo de tarefas administrativas. (PeP 15, sin exp.)

> Resta apenas mencionar que, visto estarmos presentemente a estagiar, julgo ser pouco provável um desenvolvimento significativo neste domínio administrativo da profissão. Na verdade, não sendo responsáveis por nenhuma turma nem fazendo parte do corpo docente da escola, é-nos difícil cooperar em tarefas como a planificação anual da disciplina ou a planificação de atividades extracurriculares, sendo que apenas nos parece possível colaborar em algumas das atividades já delineadas pelo grupo docente de espanhol. (PeP 17, con exp.)

> Lo mismo ocurre con la evaluación, ya que no nos es permitido evaluar los alumnos como profesores en prácticas que somos. (PeP 18, con exp.)

A pesar de que las PeP consideran que en las categorías Comportamiento profesional y Gestión administrativa, de acuerdo con lo contemplado en la *Parrilla EPG*, no es posible experimentar evolución durante la PES, lo cierto es que en algunos de los aspectos sí se puede, tal como refleja la PeP 14 (sin exp.) en su reflexión:

> O comportamento profissional alterou-se porque penso que ao longo de todas as unidades didáticas que lecionei, sempre fui capaz de imprimir alterações baseadas em críticas que me foram feitas quer pelas orientadoras, quer pelas colegas, o que implica que fui capaz de utilizá-

las como retroalimentação para melhorar a minha prática docente. Além disso, sempre fui bastante pontual na entrega de documentos de avaliação e planificações. (PeP 14, sin exp.)

- Competencia dependiente del grupo de prácticas y centro educativo

Supongo que algunas de las respuestas que di en esta primera *Parrilla* no van a evolucionar demasiado con relación a la próxima ya que algunas de las variables no dependen solo de nosotras pero sí de la escuela en que nos encontramos. (PeP 16, sin exp.)

Por último, con relación al profesionalismo, me parece un poco alejado de la realidad, ya que depende de cuestiones ajenas y que tienen que ver con el modo de funcionamiento y la organización de la escuela. Por lo tanto, considero que puede haber pocas mejoras en estos campos durante este año académico […] Respecto al profesionalismo, no estoy de acuerdo con la *Parrilla*, una vez que estoy sola en mi núcleo de estágio y no puedo comparar comportamientos profesionales con nadie (el contacto que tengo con otros profesionales en la escuela es muy reducido y prácticamente siempre estoy con mi orientadora) - el cuestionario de la *Parrilla* no contempla situaciones como estas. (PeP 18, con exp.)

- Evolución que no se refleja cuantitativamente

Algunas PeP también comentan que, en ocasiones, experimentan una evolución que consideran mucho más significativa que aquella que se refleja en el gráfico obtenido de su autoevaluación. Veamos algunos ejemplos que describen estas situaciones:

Seguidamente, no campo destinado às «competências clave del docente», ainda que três dos componentes se tenham mantido no mesmo nível, sinto que foi nesta área que mais evolui. Em primeiro lugar, no que diz respeito à metodologia, ainda que não tenha aprendido propriamente novos conceitos ou teorias, apercebi-me das suas viabilidades práticas, e consegui estabelecer comparações e adequar as teorias estudadas aos objetivos delineados, adequando-as às necessidades concretas dos alunos. Por estas razões, sinto que também neste campo existiu evolução, mesmo que não o evidencie o nível numérico representado pela grelha. (PeP 12, sin exp.)

Cuando hablamos de experiencia docente pasé de un 1.1. para 1.2., no es una evolución demasiado relevante a nivel de gráfico pero lo fue a nivel personal. Siento que la experiencia docente en estos meses cambió de una forma impresionante. Al día de hoy ya me siento como profesora y no como una persona algo perdida cuando entraba en el aula de español. (PeP 16, sin exp.)

No que concerne aos restantes pontos passíveis de avaliação, apesar de não terem apresentado uma evolução notória, parece-me importante realçar pequenas alterações que não são evidentes no resultado da *Parrilla EPG*. (PeP 17, con exp.)

Ao observar de forma atenta, os resultados obtidos após o preenchimento desta tabela de autoavaliação e comparando-os com os resultados da autoavaliação feita após a aula de janeiro,

poderia dizer, à primeira vista, que não houve uma evolução muito significativa. No entanto, não posso estar de acordo com esta conclusão, pois sinto, sei e posso comprovar que desde o início do estágio e de aula para aula houve sempre algum aspeto, pormenor, por mais pequeno que possa parecer, em que se notou uma melhoria. (PeP 19, con exp.)

- Representación de un «buen» profesor

Por um lado, possibilitou-me a reflexão sobre o meu próprio progresso no que respeita às diferentes competências básicas que todo o professor de idiomas deve esforçar-se por desenvolver e adquirir, ajudando-me a validar essa autoavaliação por intermédio de vários descritores, que correspondem a competências em diferentes aspetos da atuação educativa. (PeP 3, sin exp.)

Estos descriptores me guiaron con respecto a mis puntos positivos y negativos, ya que a través de ellos pude ser más consciente de cuales las competencias esperadas por los profesores de lenguas. Sé también que en el futuro voy a progresar porque ahora sé cuáles los aspectos en los que debo mejorar. (PeP 5, sin exp.)

En realidad, todos los descriptores enumerados me permiten reflexionar sobre los ámbitos fundamentales de mi trabajo y me enseñan las destrezas y competencias que debo adquirir. (PeP 7, sin exp.)

La *Parrilla* me ha ayudado a tener consciencia de mis dificultades y de los aspectos que eran importantes para ser una buena profesora. (PeP 10, sin exp.)

Ao ter de refletir sobre aspetos específicos, que nos orientam segundo as diretrizes de como ser um bom professor, pude encarar de outra forma o meu desempenho, percebendo de imediato que estou ainda no início de um percurso que se avizinha muito longo e repleto de novas aprendizagens. (PeP 12, sin exp.)

[…] considero que a *Parrilla EPG*, é de facto uma ferramenta muito útil para a nossa autoavaliação, pois foca pontos chaves que devemos ter em consideração se de fato o nosso objetivo é evoluir como profissionais do ensino. (PeP 18, con exp.)

- Guía para el desarrollo profesional docente

En cuanto al cuestionario EPG, este me ayudó a reflexionar porque me sirvió de guía. […] me llama a la atención para aspectos sobre los cuales es importante que yo reflexione. Esencialmente, en este punto de mi año de prácticas, sirvió como herramienta de guía y de comparación/contraste. (PeP 5, sin exp.)

Através da elaboração deste documento, além de conseguir fazer uma profunda introspeção sobre a minha prática pedagógica, enquanto professora de uma língua estrangeira, também acabei por ter uma visão mais ampla dos imensos aspetos que devemos ter em conta na hora de planificar uma aula ou sequência didática. (PeP 9, sin exp.)

Creo que este documento es una buena herramienta para reflexionar como fueron las cosas actuando, como un guía en mi desarrollo profesional. Por esa misma razón utilizaré esta herramienta en mi trayecto como profesora de español. (PeP 16, sin exp.)

Antes de mais, considero que a primeira conclusão que posso retirar após o preenchimento desta tabela de autoavaliação é que ainda tenho um longo caminho a percorrer até que possa estar na última fase de desenvolvimento para todos os pontos avaliados. (PeP 19, con exp.)

Asimismo, el hecho de tomar conciencia de todos los descriptores que guían la práctica docente refuerza aún más la idea de que tenía sobre el largo camino que tengo que seguir, hasta poder responder a las diversas necesidades de los estudiantes. (PeP 20, con exp.)

- Competencia que no contemplaba antes

Quizás no me hubiera acordado de reflexionar en tantos aspectos si no hiciera el cuestionario, lo que me hace concluir que este me llevó hacia un nivel superior de conciencia. (PeP 5, sin exp.)

[…] me ha ayudado a tomar consciencia de los aspectos que eran importantes para ser una buena profesora. Algunos no había pensado en ellos. (PeP 10, sin exp.)

Além de que me possibilitou refletir sobre determinados aspetos que de outra forma não refletiria. (PeP 14, sin exp.)

A primeira vez que utilizei a grelha EPG, apercebi-me de aspetos sobre os quais nunca tinha pensado que seria importante desenvolver enquanto docente. Por ejemplo, nunca tinha pensado na competência digital como essencial na carreira de um professor e, de facto, com todas as tecnologias que existem hoje, um professor deve saber tomar partido delas e levá-las para a sala de aula. (PeP 15, sin exp.)

- Herramienta de desarrollo profesional en el futuro

Sei que este documento me vai ser bastante útil ao logo da minha carreira, pois um professor nunca é um produto acabado, está sempre em evolução. Seguramente irei analisar a minha evolução ao longo do tempo, através da grelha EPG (PeP 15, sin exp.)

Creo que este documento es una buena herramienta para reflexionar como fueron las cosas actuando, como un guía en mi desarrollo profesional. Por esa misma razón utilizaré esta herramienta en mi trayecto como profesora de español. […] tendré siempre en mente la *Parrilla* de EPG cuando tenga que hacer una autoevaluación. (PeP 16, sin exp.)

[La *Parrilla EPG*] permite que cada um de nós faça a qualquer altura da sua carreira um balanço do trabalho desenvolvido e obtenha a indicação do seu nível para cada parâmetro.(PeP 19, con exp.)

6.2.1.2. Proceso de cumplimentación de la *Parrilla EPG*

Respecto a las características de la *Parrilla EPG*, en lo que se refiere a su cumplimentación, constatamos posturas opuestas que se pueden observar en las citas que ejemplifican las dos categorías siguientes.

- Fácil cumplimentación

> O facto de os resultados serem apresentados por níveis, através de uma grelha, ajuda-nos a ter noção do nosso perfil, do ponto em que nos encontramos a determinado momento da nossa carreira. (PeP 15, sin exp.)

> Finalmente, no âmbito da presente avaliação, parece-me importante discutir a utilidade da *Parrilla EPG* no contexto da nossa reflexão. Tendo em conta que se trata de uma ferramenta de fácil utilização e acesso, creio que se torna numa mais-valia.(PeP 17, con exp.)

> A *Parrilla EPG* é de fato um instrumento de avaliação que pela sua facilidade de preenchimento e clareza dos objetivos aí propostos, conduz-nos de uma forma ágil a uma reflexão sobre pontos fundamentais da nossa prática docente. (PeP 18, con exp.)

- Varias acciones en una sola fase de desarrollo

> Devo também salientar que o único motivo porque selecionei o nível 1.1 no tópico Gestión de aulas y interacción foi o facto de todos eles implicarem que o professor dá instruções claras, o que nem sempre sucedeu nesta aula, […]. (PeP 8, sin exp.)

6.2.1.3. Sugerencias

Algunas PeP también reflexionan acerca de la adecuación de la *Parrilla EPG* a las características de las prácticas pedagógicas que están realizando en los centros educativos y a su situación como PeP, aspecto al que ya hemos aludido en la categoría acerca de la imposibilidad de desarrollar ciertas competencias durante la PES. Si bien, en este caso se recogen comentarios relacionados con la herramienta como tal y no solo con ciertas categorías de la misma.

- Adecuación al contexto de formación inicial

> Quanto à *Parrilla* acredito que, se fosse adaptada a professores estagiários, teria melhores resultados para efeitos de reflexão. Isto porque existem alguns descritores que impossibilitam um professor em estágio de alcançar uma boa pontuação ou colocar-se numa fase mais elevada, não podemos esquecer que não temos as possibilidades de trabalhar com um grupo só nosso, de organizar atividades extracurriculares ou, no meu caso, de realizar testes de avaliação. (PeP 4, sin exp.)

Por último, devo referir que considero esta tabela de autoavaliação como um instrumento muito útil e, ainda que em alguns pontos não se adeque completamente ao caso do estagiário (…) (PeP 19, con exp.)

6.2.1.4. Comparación de la *Parrilla EPG* con el *PEFPI*

Algunas PeP en su reflexión comparan la *Parrilla EPG* con el *PEFPI*, aunque, cabe aclarar, que no se solicitaba explícitamente el cotejo de ambos referenciales de competencias docentes. Sin embargo, como no todas lo han hecho, las evidencias para estas categorías son escasas. No obstante, de acuerdo con uno de los objetivos de nuestra investigación y por ser un aspecto sobre el cual se indaga en el cuestionario y en los grupos de discusión de las PeP, decidimos hacer referencia a esta información, organizada en las siguientes cuatro categorías.

- Documentos complementarios

[La *Parrilla EPG*] É, sem dúvida, um documento importante a ter em conta para refletirmos acerca da nossa prática docente, a par da utilização de outros documentos de reflexão, como o Portfolio Europeu para Futuros Professores de Idiomas. [PeP 15, sin exp.]

A par do portefólio, também a *Parrilla EPG* se revelou um instrumento importante e complementar do portefólio. (PeP 17, con exp.)

- Documentos redundantes

No entanto, pareceu-me um pouco redundante, a combinação de dois documentos de base para a avaliação da nossa prática docente (Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores (*PEFPI*) e a *Parrilla EPG*. (PeP 17, con exp.)

- *PEFPI* más adecuado para contexto formación inicial

Após a análise deste documento de autoavaliação, considero que, embora seja mais indicado para professores com experiencia e não tão útil para estagiários, ajudou a perceber quais os objetivos que devíamos alcançar para evoluir na carreira docente. Acredito, também que para efeitos de reflexão, funciona melhor a análise dos descritores do Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas, porque nos permite refletir sobre aspetos mais concretos e delimitados. (PeP 4, sin exp.)

- *PEFPI* más concreto

Os descritores do portfolio são mais concretos e delimitados que os presentes na *Parrilla* pelo que considero mais importante refletir a partir do portfolio que da *Parrilla*, no que concerne a professores estagiários (PeP 4, sin exp.)

6.2.1.5. Situación actual de la profesión docente

Esta opinión decidimos categorizarla porque recoge una reflexión sobre el papel de los referenciales de competencias docentes, en este caso el *PEFPI*, en la mejora de la preocupante situación actual de la profesión docente, situación a la que también se alude en los grupos de discusión, como analizaremos más adelante.

> Para finalizar, deixo um comentário que acho pertinente nos dias que correm: numa altura em que o ensino e o papel do professor estão tão mal vistos por todos, cabe ao professor fazer a diferença, reinventando-se, alterando e alternando estratégias, dinamizando as aulas de forma a que os seus alunos e toda a comunidade escolar vejam nele uma autoridade competente, capaz de ensinar, mas também de aprender. Este documento [*PEFPI*] orienta o professor nesse campo (PeP 13, sin exp.).

6.2.1.6. Reflexión sobre los resultados del análisis de datos de los fragmentos de los portafolios

Los fragmentos seleccionados del portafolio nos revelan información muy interesante sobre las percepciones de las PeP, no solo sobre la *Parrilla EPG*, sino también sobre aspectos importantes relacionados con las competencias docentes y la propia profesión docente. Estos datos resultan de gran utilidad para la investigación y enriquecen aquellos obtenidos con los gráficos generados a partir de la autoevaluación con la *Parrilla EPG*, visto que van mucho más allá de la información cuantitativa que nos proporcionan.

La reflexión por escrito que sigue al uso de esta herramienta para la autoevaluación de las PeP nos permite comprobar que este instrumento contribuye efectivamente a las distintas funciones señaladas bajo la denominación de «Utilidades», ya que la propia reflexión sirve como evidencia de que las PeP utilizan la *Parrilla EPG* con esos fines. Los textos de las PeP nos ayudan a comprender su autoevaluación cuantitativa, dado que reflexionan sobre los motivos de situarse en una determinada fase de desarrollo, expresan su acuerdo o desacuerdo con el perfil profesional docente obtenido a partir del gráfico resultante de su autoevaluación, analizando cada una de las categorías de la *Parrilla EPG* y casi siempre aportando evidencias a su autoevaluación. Además, a partir de los resultados de la autoevaluación, señalan sus puntos fuertes y los menos fuertes –sobre todo se centran en las áreas de mejora y no tanto en los puntos más positivos, quizás por lo que argumenta la PeP 17 (con experiencia previa) y en una cita ya mencionada: «[…]concentrando-me nas minhas lacunas, não porque considere que uma avaliação deva apenas versar os aspetos mais débeis, mas porque creio que a

consciencialização dos mesmos conduz-nos a uma postura mais proactiva no sentido de modificar certos aspetos que poderão inclusivamente prejudicar as aprendizagens dos alunos e ir contra os seus intereses»– y verifican y argumentan la evolución, no evolución o retroceso en las distintas categorías, comparando los resultados de la primera autoevaluación y la última, al final de la PES, con base en la *Parrilla EPG*.

En todo este proceso de argumentación, justificación, búsqueda de ejemplos de su práctica docente y formulación de nuevos objetivos, observamos como la *Parrilla EPG* les sirve a las PeP de estímulo para la reflexión sobre su práctica y sobre su autoevaluación y como modelo de que lo que implica ser un «buen» docente, siendo considerada incluso una guía para su desarrollo profesional. Su influencia en el modo de reflexionar y los aspectos sobre los cuales reflexionan queda patente en los textos analizados, sobre todo si los comparamos con reflexiones de PeP que cursaron los mismos ciclos de estudios otros años, cuyas características se analizan en un trabajo anterior al que ya hemos hecho referencia (Pazos, 2014). Seleccionamos dos citas que, aunque se refieren al portafolio reflexivo de prácticas en general –el cual, como ya hemos explicado, se compone de las reflexiones sobre la *Parrilla EPG* y los descriptores del *PEFPI*– ejemplifican lo que acabamos de comentar:

> Esta ferramenta [el portafolio de prácticas] fez com que conseguisse fomentar o meu espírito crítico em relação à minha prática docente, permitiu-me fazer uma reflexão mais fundamentada sobre as experiências vividas ao longo do estágio, sobre o que tinha conquistado até ao momento e o que me faltava desenvolver, sempre com vistas a melhorar o meu desempenho profissional. (PeP 1, sin exp.)

> Considero que os descritores me ajudaram sobretudo a refletir sobre o uso de determinadas estratégias, isto é a pensar se funcionaram ou não e tentar entender porque, o que me permitiu alterar algumas e manter outras, ou mesmo ajustar, porque por vezes o que senti foi que com uma turma as estratégias funcionaram, no entanto com outra não, o que implicava uma total alteração ou um leve ajuste; e foi através da reflexão possibilitada pelos descritores que consegui perceber isso mesmo. (PeP 14, sin exp.)

Asimismo, los fragmentos analizados en este apartado nos proporcionan información sobre el uso de la *Parrilla EPG* en el contexto de formación inicial en el que se encuentran, acerca de sus beneficios y de sus limitaciones, lo cual contribuye de manera significativa al análisis de la pertinencia de esta herramienta en la formación inicial de profesores.

Por último, volviendo a la Tabla 28.Categorías obtenidas en la categorización de la información de los portafolios de prácticas acerca de la *Parrilla EPG* en función de la

experiencia docente de las PeP, en la que se reúnen las categorías extraídas del análisis de estas reflexiones, verificamos que estas no difieren mucho entre las PeP con o sin experiencia docente previa, si bien es cierto que en las reflexiones se aprecian matices concretos distintos, también perceptibles en algunas de las citas seleccionadas. A modo de ejemplo, podemos señalar las numerosas reflexiones de las PeP sin experiencia docente, si las comparamos con las de las PeP con experiencia, sobre la importancia de la autoevaluación de la práctica docente; los reiterados comentarios, por parte de las PeP sin experiencia docente, de la *Parrilla EPG* como referencial de competencias docentes, de las cuales algunas no contemplaban anteriormente; o la facilidad de uso de la *Parrilla EPG* referida por las PeP con experiencia docente previa frente a la consideración, por parte de las PeP sin experiencia docente, del *PEFPI* como referencial más concreto y adecuado al contexto de formación inicial.

En el siguiente apartado comprobaremos si estas opiniones coinciden con las registradas en los grupos de discusión, entrevistas grupales en las que las PeP reflexionan sobre estos temas en voz alta y en grupo, y no por escrito e individualmente, como ocurre en el portafolio reflexivo de prácticas.

6.2.2. Resultados del análisis de los grupos de discusión de las profesoras en prácticas

Los grupos de discusión con las PeP son, como ya hemos explicado anteriormente (véase 5.5.4.1. Grupos de discusión con las profesoras en prácticas), otra de las técnicas usadas en esta investigación para la recogida de datos. A continuación, procedemos a la divulgación de los resultados obtenidos en el análisis y, para ello, los dividimos en un primer apartado dedicado solamente a la *Parrilla EPG* y un segundo, a la comparación de esta con otros referenciales usados en la PES del área de Español de MEIBS y MEPLE: el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação*. Recordemos que realizamos dos grupos de discusión, uno con las PeP con experiencia docente previa a la PES en la docencia de LE y otro con las PeP sin experiencia docente y que transcribimos las entrevistas completas (véanse Apéndice H: Transcripción del grupo de discusión con el profesorado en prácticas con experiencia docente y Apéndice I: Transcripción del grupo de discusión con el profesorado en prácticas sin experiencia docente).

Para la presentación de los resultados, partimos de las redes creadas a fin de agrupar categorías y facilitar la exposición de los mismos, mostrando las principales similitudes y diferencias entre ambos grupos, a partir de las categorías asignadas y una

selección de citas para cada una de ellas, siguiendo las recomendaciones de Gibbs (2012, p. 31) y de Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 736).

6.2.2.1. Resultados relacionados con la *Parrilla EPG*

Los resultados del análisis de datos de los dos grupos de discusión sobre la percepción de las PeP acerca de la *Parrilla EPG* se pueden observar en las redes de categorías, incluidas en las dos páginas siguientes (véanse Figura 43. Percepción de las PeP con experiencia docente previa sobre la *Parrilla EPG* como referencial de competencias durante la PES: utilidades, limitaciones y dificultades y posibles sugerencias de mejora. y Figura 44. Percepción de las PeP sin experiencia docente sobre la *Parrilla EPG* como referencial de competencias durante la PES: utilidades, limitaciones y dificultades y posibles sugerencias de mejora.), creadas a partir del análisis de contenido de la información generada en los grupos y que nos permiten observar de manera más clara las relaciones que establecen las PeP entre las distintas categorías durante las entrevistas.

Agrupamos las categorías en torno a las utilidades de la *Parrilla EPG*, las dificultades y limitaciones de la misma, el momento de utilización y algunas sugerencias sobre esta herramienta.

6.2.2.1.1. Usos de la *Parrilla EPG*

Los dos grupos de PeP indican que la *Parrilla EPG* se puede utilizar para la autoevaluación de la práctica docente, la reflexión sobre la práctica docente y como guía de lo que significa ser un «buen» profesor. Además, las PeP con experiencia docente previa reconocen que la usan como un instrumento de trabajo más durante la PES, a modo de glosario o base terminológica y como estímulo para la investigación. Sin embargo, las PeP sin experiencia no mencionan las utilidades anteriores, pero comentan que la *Parrilla EPG* puede ser utilizada para la selección de personal.

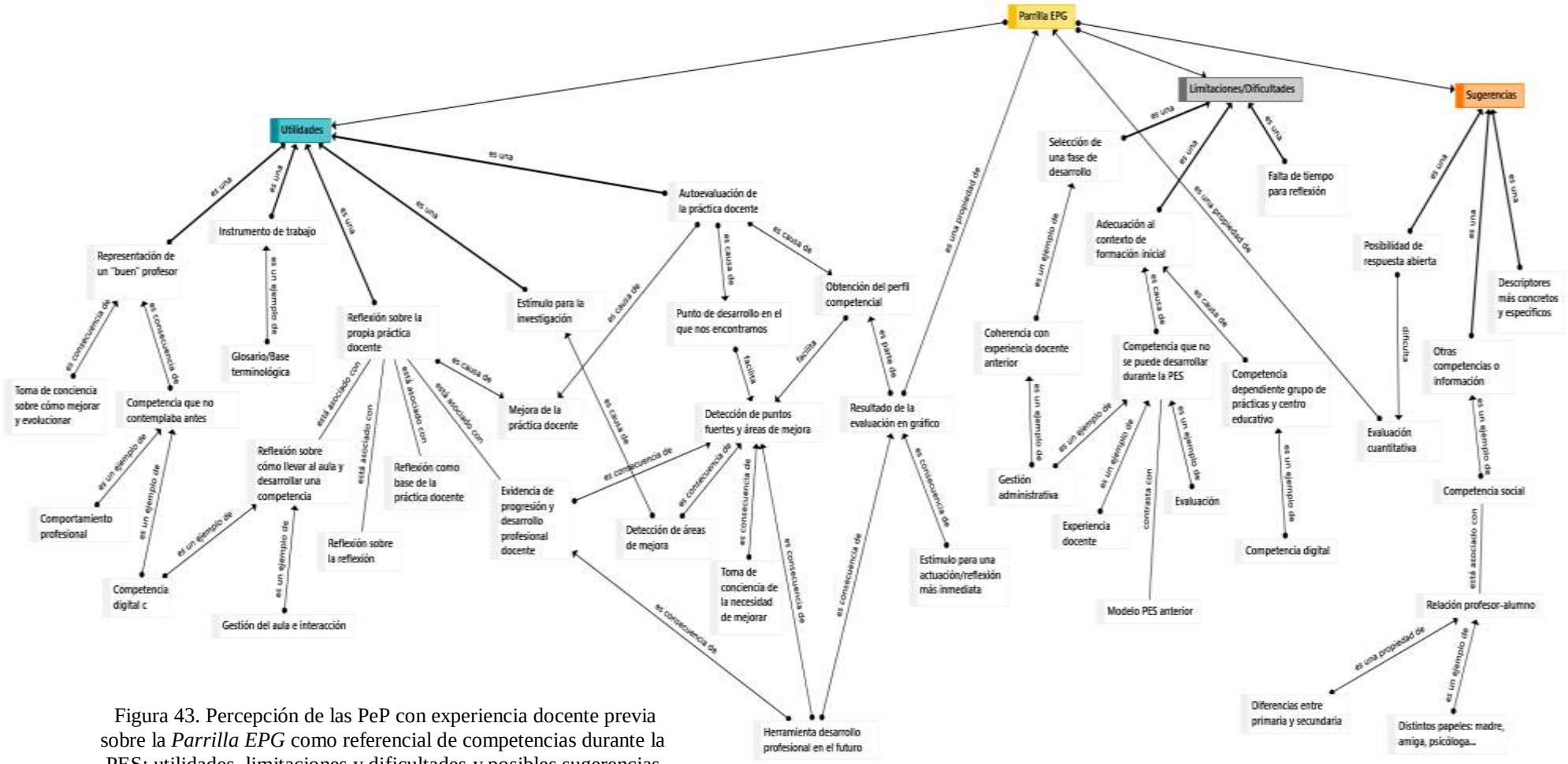


Figura 43. Percepción de las PeP con experiencia docente previa sobre la *Parrilla EPG* como referencial de competencias durante la PES: utilidades, limitaciones y dificultades y posibles sugerencias de mejora.

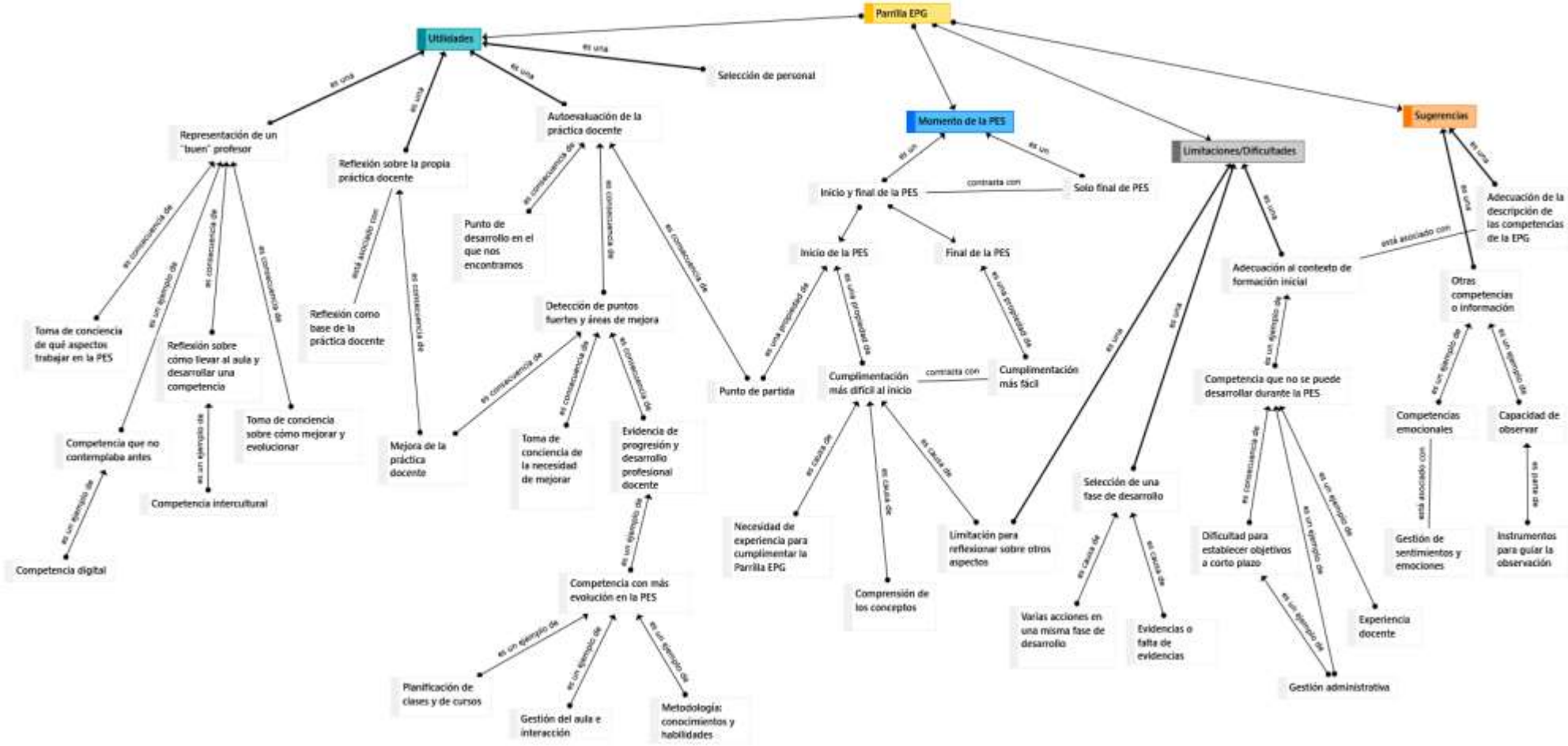


Figura 44. Percepción de las PeP sin experiencia docente sobre la *Parrilla EPG* como referencial de competencias durante la PES: utilidades, limitaciones y dificultades y posibles sugerencias de mejora.

- **Autoevaluación de la práctica docente**

Una de las funciones de la *Parrilla EPG* en la PES señalada en numerosas ocasiones es la autoevaluación de la práctica docente, como se evidencia en las siguientes citas seleccionadas:

> <PeP 7> Como veo que evolucioné en algunos puntos, esto me ayuda a tener una perspectiva de todo lo que ha sucedido a lo largo de este año de prácticas. (PeP 7, sin exp.)

> <PeP 21> Creo que es importante para saber cómo estoy, cómo soy como profesora (PeP 21, con exp.)

A lo largo de las entrevistas las PeP se refieren a esta función con distintos matices que se convierten en subcategorías de la autoevaluación, estrechamente relacionadas, como se puede observar en la Figura 43. Percepción de las PeP con experiencia docente previa sobre la *Parrilla EPG* como referencial de competencias durante la PES: utilidades, limitaciones y dificultades y posibles sugerencias de mejora. y en la Figura 44. Percepción de las PeP sin experiencia docente sobre la *Parrilla EPG* como referencial de competencias durante la PES: utilidades, limitaciones y dificultades y posibles sugerencias de mejora. Ejemplificamos algunas de ellas, recurriendo a citas de las PeP:

- Punto de desarrollo en el que nos encontramos

> <PeP 4> Mas sim, ajudou-me bastante a ver em que ponto de situação, não é, onde é que eu me encontro para chegar ao próximo patamar, sim, acho que ajuda… (PeP 4, sin exp.)

> <PeP 19> Mas aqui dá-nos uma escala e, por isso, isso é sempre importante perceber em que nível é que estamos e como é que queremos avançar e melhorar. Mas achei bastante útil, sim. (PeP 19, con exp.)

- Punto de partida

Las PeP sin experiencia docente previa refieren en muchas ocasiones el uso de la *Parrilla EPG* al inicio de la PES como punto de partida:

> <PeP 10> Pero creo que nos ha dado un buen inicio, punto de partida para seguir después. (PeP 10, sin exp.)

> <PeP 15> La *Parrilla* quizás es el punto de partida, un poco más general, para situarnos en qué niveles estamos. (PeP 15, sin exp.)

- Detección de puntos fuertes y áreas de mejora

Aunque la mayoría de PeP centran su reflexión en el uso de la *Parrilla EPG* para la identificación de áreas de mejora, registramos algunas referencias también a la identificación de puntos fuertes, como la siguiente:

<PeP 15> En mi caso me ha servido para reflexionar un poco sobre los puntos, mis puntos fuertes, sí, y cómo podría mejorar mis puntos débiles. (PeP 15, sin exp.)

- Detección de áreas de mejora

<PeP 4> Mas eu acho que esta *Parrilla* se calhar funciona melhor agora, depois do ano de estágio, acho que sim é uma boa ferramenta para nos conseguirmos avaliar, saber que temos de melhorar... (PeP 4, sin exp.)

<PeP 20> Sim, ajuda, depois de observarmos o resultado final, não é? na grelha. Digo: «Estou tão pobre, tenho de melhorar isto» <risas>. (PeP 20, con exp.)

<PeP 21> Me ha ayudado a saber qué tengo que cambiar y lo que tengo que mejorar en mis prácticas. (PeP 21, con exp.)

- Evidencia de progresión y desarrollo profesional docente

<PeP 7> […] por ejemplo en la metodología, en la planificación, he tenido, en la gestión de aula también, porque creo que durante el año hemos podido aprender un poco más cómo hacerlo mejor y en estos puntos sí que he evolucionado, no mucho. (PeP 7, sin exp.)

- Toma de conciencia de la necesidad de mejorar

<PeP 1> Ajudou-me a ter noção em que patamar é que eu estava…, por exemplo, mesmo agora preenchendo a *Parrilla* dei-me conta que na competência intercultural ainda preciso melhorar algumas noções que foi ao preencher que me dei conta. Mas sim ajudou-me bastante para refletir em que ponto, em que ponto é que eu estava, sim. (PeP 1, sin exp.)

<PeP 19> Acho que é mais isto, nós todas temos experiência, nós temos consciência se calhar das coisas que temos que melhorar, mas aqui está claro, mais claro. (PeP 19, con exp.)

<PeP 20> Eu acho que é sempre bom melhorar. É sempre bom parar um bocadinho e eu senti essa necessidade também. (PeP 20, con exp.)

- Obtención del perfil competencial

En ambos grupos de discusión se hace referencia a la posibilidad de obtener el perfil competencial docente a partir de la autoevaluación realizada con la *Parrilla EPG* como una de las ventajas más destacadas de esta herramienta, sobre todo entre las PeP con experiencia docente previa, quienes aluden reiteradamente a la posibilidad de obtener el resultado de la autoevaluación en gráfico, frente a un único comentario al respecto en el grupo de PeP sin experiencia docente previa.

- Resultado de la autoevaluación en gráfico

<PeP 18> Eu achei muito curioso preencher o documento e depois receber o gráfico, porque eu sou muito visual, gosto muito de imagem e foi muito importante para mim, não tanto o ato de escrever, foi depois, eu fui analisar o resultado, foi difícil analisar o gráfico que depois me fez mais impacto... (PeP 18, con exp.)

<PeP 19> O que eu acho é que aqui nós temos um esquema e é sempre bom olhar para o esquema e para os resultados, acho que é mais isso. (PeP 19, con exp.)

- Estímulo para una actuación/reflexión más rápida

Algunas de las PeP con experiencia docente previa comentan que el resultado de autoevaluación en gráfico sirve de estímulo para una actuación y una reflexión más rápidas en lo que se refiere a las áreas de mejora identificadas. Veamos algunas de las citas que reflejan esta afirmación:

<PeP 18> […] para uma atuação mais imediata, para uma reflexão mais imediata, se calhar, a *Parrilla* será melhor. […] eu fui analisar o resultado, foi difícil analisar o gráfico que depois me fez mais impacto... (PeP 18, con exp.)

<PeP 20> PeP 18 falou bem <risas>, acho que a PeP 18 disse um aspeto que eu considero também importante: a *Parrilla* obriga-nos, entre aspas, a atuar logo. (PeP 20, con exp.)

- Mejora de la práctica docente

Ambos grupos de discusión opinan que una de las consecuencias de la autoevaluación y de la reflexión a partir de la *Parrilla EPG* es la mejora de la práctica docente:

<PeP 10> Y partiendo de nuestros problemas, ir mejorando durante el año, intentar mejorar, ¿no? (PeP 10, sin exp.)

<PeP 20> Eu acho importante, sim, porque ajuda a refletir um bocadinho, a mudar, a melhorar, sim. (PeP 20, con exp.)

- **Reflexión sobre la propia práctica docente**

La reflexión sobre la práctica docente es otra de las utilidades principales de la *Parrilla EPG* mencionada en los dos grupos de discusión.

<PeP 4> […] e é um bocado complicado de nos situarmos, mas serve perfeitamente como ferramenta de reflexão. (PeP 4, sin exp.)

< PeP 15> En mi caso me ha servido para reflexionar un poco sobre los puntos, mis puntos fuertes, sí, y cómo podría mejorar mis puntos débiles. Yo creo que algunos de estos puntos, los descriptores de cada nivel, a mí me han ayudado a darme cuenta de cómo podría, la evolución, cómo podría en el sentido de mejorar estos puntos débiles y saber en qué punto estaba. A mí sí que me llevó a reflexionar un poco sobre mi práctica y... (PeP 15, sin exp.)

<PeP 18> Eu também para fazer a comparação com aquilo que, no meu caso, eu estava a fazer nas aulas. Foi um bocado ver a teoria e a prática. E ajudou-me no fundo a procurar outras estratégias para melhorar os pontos mais fracos que apareciam no esquema. (PeP 18, con exp.)

<PeP 20> Eu acho que é sempre bom melhorar. É sempre bom parar um bocadinho e eu senti essa necessidade também. Ao fim de algum tempo, comecei a ver-me um bocadinho viciada no

mesmo método de trabalho e então parar e… refletir sobre aquilo que estava a fazer, não é? E voltar a fazer planificações certinhas, trabalhar algumas coisas que já tinha esquecido, que até fazíamos automaticamente acho que faz sempre bem. Quando nos obrigam a dizer assim agora, para, pensa, reflete, ajuda sempre. (PeP 20, con exp.)

Al igual que en el caso de la autoevaluación, en el contenido de las entrevistas se observan distintos matices categorizados con los códigos presentados a continuación.

- Reflexión como base de la práctica docente

La información categorizada bajo este código se refiere sobre todo a la importancia de la reflexión en la práctica docente más que a la *Parrilla EPG* como herramienta de reflexión, a pesar de haberla incluido como una subcategoría de la anterior. No obstante, las opiniones de las PeP al respecto resultan muy significativas, pues para varias de ellas, con y sin experiencia, la reflexión como base de la práctica docente es su titular para terminar las entrevistas, lo cual refleja su relevancia como una de las funciones principales de los referenciales de competencias (*Parrilla EPG*, *PEFPI* y *Referencial de avaliação*) en torno a los cuales gira el debate. He aquí algunos ejemplos:

<PeP 1> Mesmo que não tenhamos um professor a olhar para nós, eu acho que vamos sair da sala e vamos pensar se calhar não fiz isto da melhor maneira… (PeP 1, sin exp.)

<PeP 7> La reflexión como base de la práctica docente, no solo inicial. (PeP 7, sin exp.)

<PeP 12> Mi año está lleno de reflexión: es el relatório <inintelibigle>, los comentarios, es reflexión, reflexión, reflexión. Y creo que de este año, sí, voy a llevar mucho la idea de que no puedo ser profesor si no reflexiono, eso sí. Es ya algo que está, tiene que ser, tenemos que… salimos de impartir una clase y de inmediato mi cabeza empieza: qué hice, qué no hice, qué debía hacer… Y creo que es eso que creo que llevo no solo de aquí, de hoy, sino de todo el año. Siempre reflexión, siempre. (PeP 12, sin exp.)

<PeP 18> A ideia que eu levo daqui é que refletir é obrigatório, se queremos crescer como profissionais, bons profissionais, inclusive como pessoas. (PeP 18, con exp.)

- Reflexión sobre la reflexión

<PeP 18> Não sei se é por esse facto de ser muito visual e de gostar muito de ver as coisas e de pôr em prática mais do que até eu escrever que realmente fez com que eu refletisse e pensasse inclusive na reflexão que eu tinha feito por escrito. Foi muito curioso depois ver o resultado e acho que é muito importante esta parte do esquema onde podemos ver o resultado. (PeP 18, con exp.)

- Reflexión sobre cómo llevar al aula y desarrollar una competencia

<PeP 15> Por ejemplo, la competencia intercultural sabía que era importante, pero me llevó a reflexionar cómo podría yo llevar, desarrollar la cultura en la clase. Y bueno, es eso. A mí sí que

me ha llevado a reflexionar, por sí sola, sí, no es lo suficiente, pero es un punto de partida, yo creo. (PeP 15, sin exp.)

<PeP 19> Nós até podemos ter ideia, por exemplo, eu falo por mim, que eu sei que uma das coisas que eu tenho que estudar será talvez a implementação de trabalhos de grupo que eu tenho algumas dificuldades porque normalmente trabalho com adolescentes, sem muito tempo para levar a cabo trabalhos de grupos maiores e sei que é uma coisa que eu tento fugir, porque não me sinto à vontade e aqui deparei-me, ora cá está o meu trabalho de grupo, pronto, é agora que eu tenho que trabalhar sobre isto e tenho que ver. (PeP 19, con exp.)

- **Representación de un «buen» profesor**

Relacionado con la categoría anterior, las PeP, con y sin experiencia docente previa, ven en la *Parrilla EPG* un documento que recoge las competencias de lo que se considera un «buen» profesor de LE, como se evidencia en las siguientes citas:

<PeP 10> Yo creo que también se puede utilizar al inicio para tenermos una idea de los diferentes puntos que un profesor debe focalizar… (PeP 10, sin exp.)

<PeP 14> E então, acho que no nível inicial serve sim para nós nos localizarmos: temos aqui estas coisas, estas características que um professor deve ter… (PeP 14, sin exp.)

Otras citas, de las cuales presentamos algunas a continuación, recogen esta percepción de la *Parrilla EPG* con diferentes matices, como por ejemplo, que esa representación del «buen» docente les ayuda a tomar conciencia sobre cómo pueden mejorar su práctica docente (PeP con y sin experiencia docente), a descubrir otras competencias en las que no habían pensado antes de trabajar con la *Parrilla EPG* y que consideran importantes para el desempeño docente (PeP con y sin experiencia) o a tomar conciencia sobre qué aspectos trabajar durante la PES (PeP sin experiencia).

- Toma de conciencia sobre cómo mejorar y evolucionar

<Moderadora> […] ¿os ha servido para algo más la *Parrilla*?

<PeP 4> Creo que para saber qué debemos hacer para llegar al otro platamar, al otro nivel, no solo para reflexionar cómo estamos, pero para saber qué hay que hacer para mejorar. (PeP 4, sin exp.)

<PeP 19> Mas aqui dá-nos uma escala e, por isso, isso é sempre importante perceber em que nível é que estamos e como é que queremos avançar e melhorar. (PeP 19, con exp.)

- Competencia que no contemplaba antes

Las PeP sin experiencia docente previa ponen como ejemplo de competencia docente que no contemplaban antes de trabajar con la *Parrilla EPG* la Competencia digital, mientras que las PeP con experiencia docente previa hacen referencia además al Comportamiento profesional.

<PeP 10> Yo creo que también se puede utilizar al inicio para tenermos <sic> una idea de los diferentes puntos que un profesor debe focalizar, creo que eso es, porque algunos si no apareciesen en la *Parrilla* nunca…

<Moderadora> ¿Por ejemplo? Nunca habríais reflexionado sobre ellos, entiendo.

<PeP 10> La competencia digital, una que nunca... Después, como ha dicho PeP 15, sí, la intercultural sí porque ya nos hablaban de eso el año pasado y siempre desde que hemos empezado las clases, pero la competencia digital no y las demás sí. (PeP 10, sin exp.)

<PeP 15>Había puntos que… en que, sobre los que yo nunca me había focado <sic>, por ejemplo, la competencia digital, nunca me había dado cuenta de que sería una competencia importante, clase, sí, es importante, sabía que era importante, pero nunca me había dado cuenta que podría ser una de las competencias para un buen profesor. (PeP 15, sin exp.)

<PeP 19> Acho que é um bocadinho por aí e depois aqui para mim, uma coisa que eu achei interessante aparecer o Comportamento profissional, porque se calhar nós não nos lembramos muito de analisar isto como sendo boa professora porque tenho um bom comportamento profissional. E depois o facto de falar aqui, por exemplo, já não só do trabalho colaborativo com outros professores, mas depois já nós próprios querermos ir mais além e dar formação aos professores e realmente, falo por mim, não é? Pela experiência, nunca me passou pela cabeça isso, ainda, mas sim há colegas que fazem, que ajudam, que se dedicam a isso <simultáneo> (PeP 19, con exp.)

<PeP 20> Outros que precisam</simultáneo> <risas> (PeP 20, con exp.)

<PeP 19> Sim, mas mesmo colegas que trabalham na escola connosco, não é? E não tinha visto isto aqui para os professores de língua, não é? (PeP 19, con exp.)

- Toma de conciencia de qué aspectos trabajar en la PES

<PeP 10> Creo que la *Parrilla* ha sido bien empezarla luego desde el inicio para tenermos <sic> una idea de los aspectos importantes que podíamos trabajar durante el año, cuando estábamos preparando las clases o dándonos objetivos, ¿no? (PeP 10, sin exp.)

- **Instrumento de trabajo**

Dos de las PeP con experiencia docente previa explican que para ellas la *Parrilla EPG* sirve como un verdadero instrumento de trabajo al que recurren en diferentes ocasiones durante la PES, ya sea como glosario o base terminológica o como estímulo para la investigación, propiedades que las PeP sin experiencia no asocian con la *Parrilla EPG*. Las siguientes citas nos lo muestran:

<PeP 18> Foi uma ferramenta mesmo de trabalho, usei-a mesmo como uma ferramenta: é aqui que eu tenho mais dificuldades, que é que eu posso fazer para melhorar um bocadinho isto. (PeP 18, con exp.)

<PeP 19> Eu também usei nesse sentido, não foi um papel que eu preenchi, ficou, nunca mais usei; não, já usei mais vezes, porque lembrava-me das fases em que estava e isso podia ajudar a descrever algumas coisas, sim, ajudou, <risas>, confesso. (PeP 19, con exp.)

- Glosario/Base terminológica

<PeP 19> Vocês vão se rir, <risas> mas eu achei útil para ir buscar termos que às vezes eu queria dizer coisas que estavam aqui e que eu não sabia dizê-las, ou seja, os termos mais apropriados e até quando eu tive que fazer a <silencio> primeira… unidade didática e a fundamentação, houve coisas que na altura eu disse: ai, isto tinha na *Parrilla*, deixa ir ver como é que eu posso dizer isto direitinho e como é que, qual é o termo mais correto. Isto ajudou lá está, porque esquematiza, tem os termos certos e isso ajudou-me. Eu também usei nesse sentido, não foi um papel que eu preenchi, ficou, nunca mais usei; não, já usei mais vezes, porque lembrava-me das fases em que estava e isso podia ajudar a descrever algumas coisas, sim, ajudou, <risas>, confesso. (PeP 19, con exp.)

<Moderadora> Incluso, tiene un glosario también. En la página web, no sé si lo habéis visto, hay un glosario de términos... <simultáneo> que se utilizan en la *Parrilla* para que los entendamos mejor.

<PeP 19> Sim, sim. </simultáneo>

<PeP 19> Sim, eu lembro-me que quando preenchi fui ver isso, para perceber isso, as diferenças entre cada nível, etc. E depois ajudou-me: «Ah, isto disse assim, ah, boa!» <risas> Porque nós sabemos o que queremos dizer, mas depois se calhar, não tínhamos os termos mais científicos se é que se pode chamar assim, por isso ajudou. (PeP 19, con exp.)

- **Estímulo para la investigación**

<PeP 18> Eu também para fazer a comparação com aquilo que, no meu caso, eu estava a fazer nas aulas. Foi um bocado ver a teoria e a prática. E ajudou-me no fundo a procurar outras estratégias para melhorar os pontos mais fracos que apareciam no esquema. Foi uma ferramenta mesmo de trabalho, usei-a mesmo como uma ferramenta: é aqui que eu tenho mais dificuldades, que é que eu posso fazer para melhorar um bocadinho isto. E levou-me inclusive à procura de estratégias, pesquisa, pesquisa doutras coisas que me ajudassem a melhorar um bocadinho aquele ponto, fundamentalmente na parte do uso da língua. (PeP 18, con exp.)

- **Selección de personal**

En el grupo de discusión de las PeP sin experiencia docente, cuando se habla de la utilidad de la *Parrilla EPG* para la obtención del perfil competencial docente, comentan la posibilidad de usarla en procesos de selección del profesorado, como se refleja en las siguientes intervenciones:

<PeP 15> La *Parrilla* puede servir como orientación sobre lo que las personas que van a darnos empleo esperan de nosotros como profesores. (PeP 15, sin exp.)

<PeP 1> También estoy de acuerdo. (PeP 1, sin exp.)

6.2.2.1.2. Limitaciones y dificultades de la *Parrilla EPG*

En ambos grupos de discusión, las PeP comentan las limitaciones que, bajo su punto de vista, presenta la *Parrilla EPG* y las dificultades que encuentran durante la cumplimentación de la misma. En los dos grupos se hace referencia a las dificultades que surgen a la hora de seleccionar una fase de desarrollo de la *Parrilla EPG* o las limitaciones de esta herramienta en lo que se refiere a la adecuación al contexto de formación inicial, por ejemplo, en lo que concierne a las categorías de la *Parrilla EPG* que no se pueden desarrollar durante la PES. Además, en el grupo de discusión de las PeP con experiencia docente previa a la PES se hace mención, como una de las limitaciones, al factor tiempo que requiere la reflexión necesaria para la cumplimentación de la *Parrilla EPG*. En cambio, en el grupo de discusión de las PeP sin experiencia docente previa, refieren las limitaciones que conlleva esta herramienta para reflexionar sobre otros aspectos que no se contemplan en ella y, cuando describen la primera cumplimentación, al inicio de la PES, aluden a dificultades como la falta de experiencia docente, la comprensión de ciertos conceptos y la inexperiencia de trabajar con este tipo de referenciales, dificultades que a lo largo de la PES han ido superando. A continuación, indicamos las categorías generadas y seleccionamos algunas citas para cada una de ellas.

- **Selección de una fase de desarrollo**

Bajo esta categoría se incluyen distintas opiniones de las PeP que justifican las dificultades que conlleva la cumplimentación de la *Parrilla EPG*. Las PeP con experiencia docente aluden a la dificultad de rellenar la *Parrilla EPG* teniendo en cuenta su experiencia docente previa en otras lenguas y su reducida experiencia en la enseñanza de español, por ejemplo, en la categoría Gestión administrativa. Sin embargo, las PeP sin experiencia docente previa alegan otras razones: la existencia de varias acciones en una misma fase de desarrollo y la dificultad a la hora de encontrar evidencias para la descripción de alguna de las fases. Veamos algunos ejemplos:

- Coherencia con experiencia docente anterior

> <PeP 19> Eu achei bastante interessante aqui esta *Parrilla*, agora o que achei é que é demasiado geral, não é? Por isso, lá está, aquilo que dizia a PeP 21, estou plenamente de acordo, porque algumas coisas, nós que estamos a fazer um segundo curso, se calhar não conseguimos encaixar a experiência docente que nós temos, mas não é nesta língua, depois parece assim um pouco estranho. (PeP 19, con exp.)

<PeP 20> […] eu senti dificuldade, por exemplo, em enquadrar-me em alguns parâmetros, porque temos experiência, mas na língua não e então tive um bocadinho mais de dificuldade em conseguir classificar-me numa, porque às vezes acho que não é bem esta, entre uma e outra. (PeP 20, con exp.)

- Categoría Gestión administrativa

<PeP 19> […] a última, a gestão administrativa e, por exemplo, eu tenho experiência em todos os níveis do que aparece aqui, más depois este ano e com o Espanhol, não podia dizer nada disto, porque não se adequa, por isso eu pensei «Ok, que é que eu vou escrever?» Mas em relação ao Espanhol não se adequa, porque nós não estamos propriamente a trabalhar numa escola, por isso não nos dão. (PeP 19, con exp.)

- Varias acciones en una misma fase de desarrollo

<PeP 4> Eu estou precisamente na mesma situação que a PeP 7. A primeira vez que preenchi tive um bocadinho de dificuldade, não sabia bem se estava no 2.1., no 1.2. como antes a PeP 14 referiu, que tinha umas coisinhas de um e umas coisinhas de outro, e então tive um bocadinho de dificuldade, até me lembro que pedi ajuda à minha colega, a XXX, que já tem experiência. […] sim, acho que ajuda e acho que estão bem construídas as frases, embora haja alguns casos que eu agora não me lembro, dava-me jeito ter aqui a minha, que eu tive de facto dificuldades em situar-me porque naquelas tem uma coisa ou outra às vezes temos só um bocadinho duma destas duas coisas e é um bocado complicado de nos situarmos... (PeP 4, sin exp.)

<PeP 14> Eu acho que é uma boa estratégia fazê-la ao princípio e depois ao final porque, apesar de a PeP 12 ter razão e nem sempre saber muito bem em que ponto me localizar porque havia sempre dois em que ficava na dúvida se estaria ou no 2.1. ou no 2.2. ou no 1.2., e acabei, no início, eu acho, acabei por ir para os níveis mais baixos, porque não tinha a certeza, achava que se pusesse num nível mais elevado acabava por estar a sobrevalorizar-me e tinha a ideia de que isso não estava muito correto. E então, por isso é um bocadinho confusa, porque são aspetos muito fechados e ao colocar-me no 2.1. eu pensava mais eu também tenho este bocadinho do 2.2., mas também ainda tenho do 1.2. e então colocar-me foi um bocadinho difícil por causa disso por serem pontos bastante fechados. (PeP 14, sin exp.)

- Evidencias o falta de evidencias

Una de las PeP explica que la dificultad de situarse en una fase de desarrollo u otra depende de la existencia o no de evidencias que correspondan con lo detallado en cada uno de los descriptores. He aquí la cita:

<PeP 14> Evidentemente que existiram tópicos em que facilmente me situei, principalmente aqueles que se relacionavam com o domínio da língua, com a formação, porque como tenho, tinha o auxílio das notas e do diploma oficial que me colocava, por exemplo, no meu caso no nível de língua C1 oficialmente, portanto aí foi mais fácil, ok, disse aqui C1 tem de ser aqui porque oficialmente tenho. (PeP 14, sin exp.)

- **Adecuación al contexto de formación inicial**

Dos puntos débiles que atribuyen las PeP a la *Parrilla* tienen que ver con la adecuación de esta herramienta al contexto de formación inicial. Por un lado, las PeP, con y sin experiencia docente previa se refieren a aquellas categorías de la *Parrilla EPG* que no se pueden desarrollar durante la PES; y, por otro, en la discusión del grupo de PeP sin experiencia docente también se habla sobre aquellas categorías cuyo desarrollo depende del grupo de prácticas y del centro educativo. Veamos algunos ejemplos:

- Competencias que no se pueden desarrollar durante la PES

Entre las competencias que no se pueden desarrollar durante el periodo de prácticas por las características propias de la PES de los ciclos de estudio que están cursando las PeP se hacen alusiones explícitas a las categorías Experiencia docente (PeP con y sin experiencia docente), Gestión administrativa (PeP con y sin experiencia) y Evaluación (PeP con experiencia). Asimismo, con relación a este aspecto, se mencionan dos cuestiones importantes en las entrevistas grupales: las PeP sin experiencia docente previa revelan que una consecuencia de esta imposibilidad de desarrollar dichas competencias se concreta en la dificultad para establecer objetivos a largo plazo; y las PeP con experiencia docente aprovechan para comparar las características de la PES actual con el modelo anterior de PES, en lo que toca a este asunto.

- Categoría Experiencia docente

<PeP 21> […] pero hay algunos parámetros que no, no estoy de acuerdo, como por ejemplo la experiencia docente. Si só <sic> tuve diez clases impartidas, no puedo avanzar ningún nivel. […] Tinha falado </simultáneo> perante a experiência docente, acho que, porque dez aulas de 90 minutos, por isso não podemos passar por uma fase de desenvolvimento superior porque temos dez aulas, pronto. Por isso, mesmo que tenhamos os outros pontos, mesmo que os tenhamos, o fator de não ter 200 ou 800 horas por exemplo já nos impede de <silencio> escolher este parâmetro. (PeP 21, con exp.)

- Categoría Gestión administrativa

<PeP 18> Só em relação aqui ao parâmetro da gestão administrativa, porque muitas vezes os parâmetros que aqui estão, os pontos que aqui estão não dependem só de nós, dependem muito daquilo que nos é atribuído na escola. Portanto, haverá alguns pontos nesta parte da gestão administrativa que se calhar nós nunca iremos cumprir em toda a nossa carreira docente. Só mesmo aqui neste ponto, gostaria de acrescentar. (PeP 18, con exp.)

<PeP 19> Não por isso, isto não se adequa a quem está a começar, porque não faz sentido nenhum porque nós não temos este tipo de tarefas ou não deveríamos ter. (PeP 19, con exp.)

- Categoría Evaluación

<PeP 19> Sim e passa-se o mesmo quando se fala da avaliação porque agora como professoras de Espanhol não somos nós que damos os testes, não somos nós que fazemos, não é? […], por isso aqui também na avaliação eu acho que sou capaz, mas eu não fiz <risas>, por isso é a mesma coisa, não é? Neste caso sim e aquilo que eu falava também que era –como é que se chama? – gestão administrativa é a mesma coisa, nós nem sequer contamos como pessoas trabalhadoras na escola, não é? (PeP 19, con exp.)

- Dificultad para establecer objetivos a corto plazo

<PeP 12> Creo que los puntos que están descritos aquí, no nos permiten establecer muchos objetivos, porque, yo por lo menos, pensé siempre solo puedo alcanzar esto si estoy en una escuela, al final de unos años ya puedo hablar de gestión administrativa y cosas así. Entonces creí que para las prácticas no me permitía establecer un objetivo, pero así a un plazo…

<Moderadora> a largo plazo

- Modelo PES anterior

<PeP 19> […] Mas em relação ao Espanhol não se adequa, porque nós não estamos propriamente a trabalhar numa escola, por isso não nos dão. Quando fomos nós, no estágio, o nosso primeiro estágio, sim, tínhamos turmas ao nosso cargo, reuniões, tudo. (PeP 19, con exp.)

<PeP 20> Recebíamos. <risas> (PeP 20, con exp.)

<PeP 19> […] Quando, lá está, quando era no outro estágio sim, tínhamos nós que fazer tudo, […] nós nem sequer contamos como pessoas trabalhadoras na escola, não é? (PeP 19, con exp.)

<PeP 20> Nem vamos às reuniões de departamento que são importantes, nem às de conselhos de turma também... (PeP 20, con exp.)

- Competencia dependiente del grupo de prácticas y centro educativo

<PeP 21> Há outra questão, que é em relação ao uso das novas tecnologias, no (nome da escola) não existe, por isso há aqui uns parâmetros que tenho de me manter no 1.1 porque não existiam. A única coisa que tínhamos era um quadro a giz e um retroprojetor que mal funcionava. Por isso, aqui eu não consigo fazer um avanço... (PeP 21, con exp.)

- **Falta de tiempo para reflexión**

Una de las PeP con experiencia docente previa alude al factor tiempo, al tiempo que requiere la reflexión necesaria para cumplimentar la *Parrilla EPG*. Sin embargo, a pesar de las alusiones de otras PeP a la carga de trabajo que se exige el año de prácticas, ninguna otra participante asocia explícitamente el factor tiempo a las limitaciones o dificultades de la *Parrilla EPG*. Veamos el fragmento donde se trata este asunto:

<PeP 16> Yo creo que también es importante, pero la verdad es que estamos en una fase del campeonato que cuando tuvimos que hacer esto ni siquiera nos paramos, por lo menos yo.

<risas>. No paramos en plan, vale, vamos a pensar ahora de forma detenida en todos los pasos y en todos los puntos. Yo creo que hablo por casi todo el mundo...<simultáneo>

<Moderadora> Bueno. </simultáneo> (PeP 16, sin exp.)

<PeP 16> que está... mucha de la gente que conozco...<simultáneo>

<Moderadora> Algunos. </simultáneo> Esta mañana nos han demostrado que no, que no había sido así. <risas>

<PeP 16> Yo, por lo menos cuando tuvimos, vale, teníamos una fecha, teníamos una fecha límite que teníamos que entregar lo que teníamos que entregar, vale, lo cogemos y lo hacemos. Pero yo fue en plan, vale, lo cogí unos días antes y lo rellené, vale, miré la *Parrilla*, a ver lo que voy a escribir, lo que no voy a escribir, pero la verdad es que no tuve tiempo, demasiado tiempo para reflexionar, ver. O sea, que estamos en un año muy complicado y te gustaría tener más tiempo para hacer las cosas, no lo tienes, que tienes mil cosas a la vez que hacer, que yo lo veo muy mal, porque no damos la debida importancia, que deberíamos de dar e incluso a esto, porque esto es bastante importante, porque te hace pensar dónde están tus fallos, dónde puedes mejorar, dónde vas peor, dónde vas mejor y es un poco triste y yo espero que en un futuro pueda ir utilizando esto, pero este año admito que es casi como un papel más.

6.2.2.1.3. Sugerencias

Teniendo en cuenta las dificultades y las limitaciones comentadas por las PeP con y sin experiencia docente previa, durante las entrevistas, incluso proponen sugerencias de mejora y de adaptación de la *Parrilla EPG* a su contexto. Por ejemplo, como se ve en las categorías que presentamos a continuación, las PeP con experiencia docente previa consideran que la *Parrilla EPG* podría incluir descriptores más específicos o una modalidad de respuesta más abierta, mientras que las PeP sin experiencia docente previa refieren la necesidad de adecuar los descriptores al ámbito de la PES y de la formación inicial de profesores. Asimismo, en ambos grupos las PeP sugieren nuevas competencias que, desde su punto de vista, tendría que incluir la *Parrilla EPG*.

- **Descriptores más concretos y específicos**

<PeP 19> É assim. Este tipo de testes, se queremos chamar-lhe assim, também tem que ser geral no sentido de todos os professores se puderem enquadrar e conseguirem responder. Mas por outro lado, podia haver continuidade, do género, se estás nesta situação, agora vais para aquela pergunta. Estão a perceber o que eu quero dizer? E se calhar assim seria algo, o tipo de avaliação seria mais concreto, mais específico. (PeP 19, con exp.)

- **Posibilidad de respuesta abierta**

<PeP 20> Ou então, por exemplo, uma sugestão, um item que diga «Outros» e dar uma resposta livre, se calhar. Aí sim, podíamos completar com aquilo que eu acho que falta. (PeP 20, con exp.)

A esta sugerencia de una de las PeP con experiencia docente previa a la PES sigue una reflexión de otra de las PeP sobre la dificultad de cuantificar esas respuestas abiertas, como se ve en las citas de la siguiente categoría, que son continuación de las dos anteriores.

- Evaluación cuantitativa

<PeP 19> O problema, posso? O problema aqui de o «Outros» é que depois como é que vão quantificar, pois não nos conseguem qualificar, tinha que ser mais <simultáneo> a oportunidade. (PeP 19, con exp.)

<PeP 20> Eu sei, eu sei, mas também nos dá </simultáneo> um bocadinho mais de liberdade para completar aquilo que eu acho que falta, pelo menos no meu caso. Se calhar... (PeP 20, con exp.)

- **Adecuación de la descripción de las competencias de la *EPG***

Las PeP sin experiencia docente previa señalan esta necesidad de adaptación de la *Parrilla EPG* al ámbito de la PES, sobre todo en lo que se refiere a la descripción de las distintas categorías de la *Parrilla EPG*. Veamos algunas citas:

<PeP 7> […] Yo creo que una buena opción podría ser adaptar la *Parrilla* y los descriptores a la realidad de las prácticas. O sea, hay aquí, como hemos comentado, algunos descriptores con los cuales no tenemos…, <vacilación> no estamos en contacto con esas realidades y creo que podríamos adaptar esta *Parrilla* a lo que solemos hacer en realidad en los institutos. (PeP 7, sin exp.)

<Moderadora> O sea, ¿prescindiríamos de qué categorías?

<PeP 7> Yo creo que de ninguna, pero por ejemplo, como estaba comentando, en la administrativa, podríamos mantener las gestiones que hacemos, como por ejemplo, pasar lista, repartir materiales… Pero hay otras como, por ejemplo, corregir pruebas, yo nunca he hecho eso. <risas>. O sea, aquí no sé quizá ver un poquito, adaptar… (PeP 7, sin exp.)

<PeP 12> Quizás faltan cosas que nosotras tenemos que hacer en las prácticas que no vamos a hacer después. Por lo tanto, creo que sí que se podría adaptar a las prácticas quitando unas cosas o modificando y añadiendo otras que quizás tengan más que ver con nuestras prácticas y nuestra realidad aquí en la universidad también. (PeP 12, sin exp.)

- **Otras competencias o información**

Durante las dos entrevistas las PeP opinan sobre la necesidad de añadir alguna otra competencia o información que consideran relevante y que no incluye la *Parrilla EPG*. En ambos grupos se genera un debate muy animado en torno a esta cuestión: en el grupo de discusión de las PeP con experiencia docente previa hacen referencia, sobre todo a la relación profesor-alumno; y en el grupo de las PeP sin experiencia docente previa, a la gestión de sentimientos y emociones y a la capacidad de observar (con la ayuda de instrumentos que guíen la observación).

En este punto conviene hacer un inciso sobre la categorización de las dos primeras. En el grupo de discusión de las PeP con experiencia docente, las PeP aluden, como hemos comentado, a la relación profesor-alumno, a la empatía y a la capacidad de escucha activa, es decir, a distintos aspectos de la competencia socio-personal y, más concretamente, de la competencia social, de acuerdo con la perspectiva de Rafael Bisquerra y Núria Pérez (2007); si bien durante la entrevista no empleamos esta terminología, en el análisis y en la categorización de los datos adoptamos el concepto competencia social, de acuerdo con estos autores, dado que se trata de un concepto más abarcador que «relación profesor-alumno» y, por tanto, más adecuado a las reflexiones de las PeP respecto a este tema. En cuanto a las PeP sin experiencia docente previa, tal como podemos comprobar en las citas siguientes, muestran su preocupación sobre todo por la gestión de sus propios sentimientos y emociones y, en la entrevista, nos referirnos a ello como aspectos de la competencia social, interpersonal, intrapersonal y emocional –y después, por abreviar, simplemente como competencia social–; sin embargo, durante el análisis, consideramos más apropiado, siguiendo una vez más a Bisquerra y Pérez (2007), servirnos del concepto de competencias emocionales (el cual también engloba la competencia social).

- Competencia social: Relación profesor-alumno

<Moderadora> […] Vale, ¿añadiríais algo más? Por ejemplo, de las categorías que hay, ¿echáis en falta alguna <silencio> que pensáis que es importante para la práctica docente?

<PeP 20> Sim, acho que é uma coisa que já tenho discutido até com outros colegas <tos>. É uma coisa que até já tenho discutido com outros colegas e acho que cada vez se valoriza menos: é a relação com o aluno. E acho que cada vez é mais importante também. (PeP 20, con exp.)

<PeP 21> Eu estou completamente de acordo com a PeP 20, acho que falta essa parte. (PeP 21, con exp.)

<PeP 20> Porque às vezes não basta só dar a matéria, explicar, ter… fazer o papel de professor-aluno, também é preciso fazer, cada vez mais, o papel de mãe, o papel de amiga, o papel de psicóloga e gerir, gerir a aula, que é cada vez mais difícil. (PeP 20, con exp.)

Moderadora: Ah, vale. O sea que faltaría ahí una categoría que fuese al encuentro de...<simultáneo>

<PeP 20> Mais direcionada para os alunos </simultáneo>, para a relação professor-alunos, o ambiente de aula, a gestão de aula com o aluno. (PeP 20, con exp.)

<PeP 19> Não sei...[…] Eu não acho necessário, eu acho que aqui a gestão de aula e interação já tenta cobrir aqui esta parte com o aluno. […] Não acho que seja assim tão necessário. Concordo, claro, nós temos que ter empatia com os alunos e temos que ter o espaço, se calhar, para os ouvir e para tentar ajudá-los, mas também isso pode ser um bocadinho…, ou melhor, não sei se tem que ser avaliado como professor, não sei se é essa propriamente a nossa missão e o mais importante, por isso acho que aqui, a gestão de aula e a interação acho que já se vê isso, porque de alguma forma já temos que ser simpáticos, já temos que tentar motivá-los e por isso acho que já está. Não vejo assim essa necessidade. (PeP 19, con exp.)

<PeP 18> […] como a minha experiência é muito no primeiro ciclo, onde está muito implementada a noção da escola a tempo inteiro, faz muito sentido tudo aquilo que a colega estava a dizer. Se calhar, no secundário e no terceiro ciclo, pela experiência que nós estamos a ter agora, não sentimos tanto essa necessidade, porque eles já são mais autónomos, mais independentes, apesar de muitas vezes eles também nos procurarem para pedirem conselhos e pronto, mais relacionado com aquilo que a colega estava a dizer. Agora, quando falamos do primeiro ciclo, eu acho que essa parte é fundamental, porque o professor acaba por ser a ligação da escola aos pais e, portanto, acho que isso faz muito sentido, mais no primeiro ciclo, se calhar, porque depois nos outros ciclos, acho que sim. (PeP 18, con exp.)

<PeP 16> Yo estoy de acuerdo, creo que lo que dice PeP 18... Yo estoy dando clases ahora en Secundario <sic> […] Yo creo que es importante presentarnos, que ellos sepan quien <sic> somos, por qué estamos allí, de dónde venimos y yo creo que es una forma de conexión, o sea, de que ellos nos conozcan y que sepan quienes somos y que estamos allí para ayudarlos y no para complicarles la vida y eso es una masvalía <sic> muy grande porque ellos enseguida entran en tu mundo y se conectan y ayudan, te ayudan, yo les ayudo y están súper atentos y quieren hacer más y aprender más. Yo creo que sí puede ser algo que se podría añadir. (PeP 16)[141]

- Competencias emocionales: gestión de sentimientos y emociones

<PeP 15> Me acordé de algo que también creo que es importante y que no está, bueno es un poco como, es lo que conecta todo esto, porque nosotras somos personas. Entonces lo que yo siento que a veces también falta y que hacemos en inglés, porque en inglés tenemos como un

[141] Esta PeP no tiene experiencia docente previa a la PES, pero comienza a trabajar en un centro educativo durante el período de prácticas. Ya hemos explicado que, por motivos personales, finalmente acude a este grupo de discusión.

diario a lo largo del año, entonces después de cada unidad que impartimos tenemos que hacer una reflexión. Hacemos la reflexión sobre nuestra práctica, pero también uno de los puntos que también, en el que también nos focamos <sic> es cómo nos sentimos como persona y cómo evolucionamos a lo largo del año. Y yo eso creo que también es interesante y eso yo no me había dado cuenta de que era importante y cuando estaba haciendo la reflexión sobre mi práctica en inglés, la profesora que nos da el *feedback* sobre lo que escribimos me ha dicho que sí, que quizás debería reflexionar un poco cómo has evolucionado como persona, cómo gestionamos nuestros sentimientos, la gestión del estrés, por ejemplo, la gestión del tiempo, que creo que todas nosotras sentimos a lo largo de este año que fue… <risas> una revolución de sentimientos y de muchos cambios que sufrimos y también creo que es interesante, porque es importante también saber cómo gestionar nuestros sentimientos y comportarnos y controlar esos sentimientos dentro de la clase y también después, saber hablar con las compañeras, por ejemplo. En mi grupo de estágio yo creo que tuve mucha suerte, <risas>, con la escuela, también con las compañeras, con las orientadoras, todo. Y ese lado también he sabido gestionar con la ayuda de mis compañeras y de mis orientadoras también. Creo que es una reflexión que también debe tener lugar, principalmente al inicio, al inicio de las prácticas. También será importante, yo creo que, uno de mis miedos es cómo será mi primer año sin cualquier ayuda y ahí también creo que ese apoyo será también muy importante. (PeP 15, sin exp.)

<PeP 12> Yo ahora me quedé reflexionando sobre lo que PeP 15 ha dicho y estoy totalmente de acuerdo y no lo había pensado así, de esa manera. Es, sin duda, algo que hace falta, sí. (PeP 12, sin exp.)

<PeP 14> Para mim a ideia mais importante que foi discutida aqui hoje foi um bocadinho o que disseram a PeP 15 e a PeP 10 sobre a competência social e emocional, porque também se calhar vem um bocadinho pela experiência que eu tenho neste momento: estou a acabar e sinto a pressão toda encima e acho que isso influenciou tanto a minha última aula, a minha última unidade e essas coisas todas. E acho que é muito importante haver um ponto em que refletimos sobre isso, porque no meu caso não é falta de competências nem de conhecimentos, tem mesmo a ver com o lado emocional, com o final, com tudo e acho que não há nenhuma parte que eu possa refletir sobre isso: sobre, pronto, agora não correu tão bem como tem corrido, porque já não foi tanto pelas competências ou porque não ensinei a gramática como devia ou tentar outra experiência da gramática que podia tentar, mas pela parte emocional. E acho que o que eu levo de aqui hoje é basicamente isto porque o resto, mais ou menos, já tinha <vacilación> na bagagem. <risas> (PeP 14, sin exp.)

<PeP 1> Eu também ia falar da competência social, porque eu como a PeP 14 disse, eu acho que muitas vezes nós não nos sentimos bem ou estamos menos, não sei, uma aula não nos corre bem, e se calhar temos algum motivo para isso e acho que não há um ponto em que nós nos consigamos, não consigamos refletir sobre ele. E eu acho que é muito importante, porque as nossas emoções ao longo do estágio vão mudando e... acho que seria um ponto… (PeP 1, sin exp.)

- Capacidad de observar

<PeP 4> ¿Qué hacemos nosotros de diferente en prácticas y un profesor profesional? Pues asistir a las clases del coordinador, si estamos asistiendo, si no, si somos asiduos y puntuales, si no. <ininteligible>. (PeP 4, sin exp.)

<Moderadora> En parte está en el Comportamiento profesional. Pero me parece muy interesante lo que comentas esa capacidad de observar y no asistir por asistir. Quizás estaría bien.

<PeP 4> Aprovechamos aquello que estamos viendo. (PeP 4, sin exp.)

- Instrumentos para guiar la observación

<PeP 10> Así con esas hojas al inicio de la observación, sabemos qué tenemos que observar, porque cuando llegamos a clase apuntamos todo y no sabemos si es importante o no. Quizás olvidamos cosas importantes porque estamos escribiendo que no son… Creo que son prácticas. (PeP 10, sin exp.)

<Moderadora> Quizás también si se trabajara con estos documentos antes de ir al estágio, os llevaríais otros puntos sobre los que pensar y qué observar.

<PeP 10> Verdad. (PeP 10, sin exp.)

6.2.2.1.4. Momento de la PES para utilizar la *Parrilla EPG*

La cuestión sobre el cuándo debe ser cumplimentada la *Parrilla EPG* surge como tema de debate únicamente en el grupo de discusión de las PeP sin experiencia docente, concretamente sobre la pertinencia de utilizar esta herramienta al principio y al final de la PES, tal como hacen las PeP participantes en esta investigación, o solo al final. Excepto una de las PeP, todas ellas consideran relevante rellenar la *Parrilla EPG* al comienzo y al final de la PES y además describen su experiencia en estos dos momentos.

- **Inicio y final de la PES**

<PeP 10>: Creo que la *Parrilla* ha sido bien empezarla luego desde el inicio para tenermos <sic> una idea de los aspectos importantes que podíamos trabajar durante el año, cuando estábamos preparando las clases o dándonos objetivos, ¿no? […] creo que nos ha dado un buen inicio, punto de partida para seguir después. (PeP 10, sin exp.)

<PeP 14> Estoy un poco de acuerdo, concordo <sic> con lo que ha dicho PeP 10, porque está bien hacerla al principio porque al menos, por lo menos a mí, me ayudó a situarme en un punto. […] Eu acho que é uma boa estratégia fazê-la ao princípio e depois ao final… (PeP 14, sin exp.)

- **Inicio de la PES**

Sobre la pertinencia de utilizar la *Parrilla EPG* al inicio de la PES, la mayoría de las PeP sin experiencia coinciden en señalar dos características: la *Parrilla EPG*

como punto de partida, que ya hemos tratado anteriormente al comentar las utilidades de esta herramienta; y las dificultades que conlleva rellenar la *Parrilla EPG* al comienzo de la PES, indicadas en las tres subcategorías siguientes:

- Cumplimentación más difícil al inicio

<PeP 1> A mim a *Parrilla* ajudou-me imenso, tal vez mais agora, como as colegas referiram, porque no início eu tive muita dificuldade, tive de consultar o Portfólio, tive também aliás de consultar as Competencias del profesorado porque eu sentia-me muito confusa, não sabia em que patamar é que em alguns me encontraba… (PeP 1, sin exp.)

<PeP 4> Eu estou precisamente na mesma situação que a PeP 7. A primeira vez que preenchi tive um bocadinho de dificuldade, não sabia bem se estava no 2.1, no 1.2 como antes a PeP 14 referiu, que tinha umas coisinhas de um e umas coisinhas de outro, e então tive um bocadinho de dificuldade, até me lembro que pedi ajuda à minha colega. (PeP 4, sin exp.)

<PeP 7> Yo creo que al inicio me ha costado un poquito porque no estaba acostumbrada a hacer algo parecido… (PeP 7, sin exp.)

<PeP 12> A mí el principio me causó mucha… no sé, me parecía que no tenía nada de aquello, y entonces no sabía bien como empezar, porque tenía muchas cosas que ya tenían que ver con cosas que al inicio nosotras no habíamos hecho nada; entonces solo después con algunas lecturas entendí lo que era necesario y que sí que había cosas que tendría que evaluar. (PeP 12, sin exp.)

- Necesidad de experiencia para cumplimentar la *Parrilla EPG*

<PeP 4> Mas eu acho que esta *Parrilla* se calhar funciona melhor agora, depois do ano de estágio, acho que sim é uma boa ferramenta para nos conseguirmos avaliar, saber que temos de melhorar, mas agora que já temos alguma experiência. (PeP 4, sin exp.)

<PeP 14> […] se calhar refletimos mais quando já temos mais experiência, é verdade, porque não vamos ter níveis muito altos nem nada disso. E quando temos mais experiência já somos capazes de refletir mais, precisamente, por causa disso, porque a experiência implica muitas coisas diferentes, enquanto que a nossa experiência acaba por ser muito limitada, nós não tempos um contacto com turmas muito diferentes, por exemplo, no meu caso de estágio eles são muito homogéneos, há uns que falam mais, outros que falam menos, mas a experiência é, nunca tive experiências de mau comportamento e que tivesse de atuar de acordo; e muito provavelmente pessoas que já tiveram mais experiência já contactaram com uma heterogeneidade enorme de situações que nós no nível inicial não contactamos. (PeP 14, sin exp.)

- Comprensión de los conceptos

<PeP 14> eu acho que a dificuldade que nós temos quando contactamos pela primeira vez com a *Parrilla* tem mais que ver com os conceitos, com o que é que significa a formação (é até a mais fácil), mas que é o que significa a competência digital, que características é que isso implica, a competência intercultural. Eu acho que o mais complicado, ou pelo menos aquilo que eu senti mais dificuldade, a primeira vez que comecei a ler os pontos e tive que ler aquilo umas três vezes

até responder eu é mesmo que limitava as competências cada um dos pontos porque havia uns que, para mim, tinham que ter mais coisas para além das escritas em cada um dos níveis e que não estavam ali. Então, acho que a minha maior dificuldade foi essa. (PeP 14, sin exp.)

- Limitación para reflexionar sobre otros aspectos

<PeP 7> Yo creo que al inicio me ha costado un poquito porque no estaba acostumbrada a hacer algo parecido y después inicialmente creí que no sabía muy bien si podía reflexionar sobre otros puntos que no estaban en la *Parrilla*… […] Pero al principio sí me ha costado porque no estaba acostumbrada y quería hablar de otras cosas que no estaban ahí en la *Parrilla* y no sabía si lo podía hacer. (PeP 7, sin exp.)

<PeP 12> Yo también creía que podría reflexionar, o sea, no sabía si debería contar todo, decir incluso lo que me han comentado después, cómo los alumnos han hecho las cosas, cómo yo he llevado las cosas, pero como la *Parrilla* estaba ya tan, tenía puntos tan específicos, después no sabía cómo incluir esas cosas junto con los puntos y entonces me quedé, al inicio, sin saber cómo empezar a escribir. Pero después creo que salió naturalmente, después reflexionando un poquito sobre… incluso lo que se decía en cada punto, creo que después al final siempre conseguimos encontrar algo que podemos adaptar a nuestras prácticas y reflexionar y todo de eso. (PeP 12, sin exp.)

<PeP 1> Yo también he sentido esa dificultad para comentar la *Parrilla* y, por ejemplo, he sentido la necesidad de… relacionar unos con otros y con mi habilidad en la clase, pero como PeP 7, también quería hablar sobre otras cuestiones que no estaban aquí, por ejemplo, algunos comentarios de PeP 12 también que se relacionaban con la *Parrilla* pero también no sabía si lo podría hacer, ahora sí, voy a… (PeP 1, sin exp.)

- **Final de la PES**

La principal diferencia entre la cumplimentación de la *Parrilla EPG* al inicio y al final de la PES indicada por las PeP sin experiencia docente previa es que la cumplimentación de la misma les resulta mucho más fácil. Veamos algunos ejemplos:

- Cumplimentación más fácil

<PeP 1> […] agora como já fui supervisionada, já fiz a *Parrilla* também e senti-me, senti que como a PeP 4 dizia faz muito mais sentido agora, porque já não tive tantas dificuldades como no início, ainda que em algumas tenha tido, por exemplo, aqui que até cheguei a comentar com PeP 7 e PeP 12 comigo na experiência docente, nas práticas, se fomos supervisionadas ou se tivemos práticas tutorizadas umas horas, sei que tivemos alguma dificuldade aí, mas foi muito muito mais fácil de completar agora do que inicialmente. (PeP 1, sin exp.)

<PeP 7> […] ya conozco los niveles, he reflexionado un poco sobre eso y como también me ayudaste a entenderla mejor, después a la hora de rellenarla estaba un poquito más a gusto. Simplemente eso, creo que… con el tiempo vamos a ir perfeccionando. (PeP 7, sin exp.)

- **Solo final de la PES**

> <PeP 4> Mas eu acho que esta *Parrilla* se calhar funciona melhor agora, depois do ano de estágio, acho que sim é uma boa ferramenta para nos conseguirmos avaliar, saber que temos de melhorar, mas agora que já temos alguma experiência. (PeP 4, sin exp.)

Estos son los resultados del análisis de contenido de los grupos de discusión con las PeP respecto a su percepción acerca de la *Parrilla EPG*. A modo de resumen, consideramos útil terminar este apartado con la síntesis literal realizada por la moderadora con los principales puntos tratados durante las entrevistas:

> Grupo de discusión con experiencia docente previa a la PES
>
> En general habéis comentado sobre la *Parrilla EPG* que os ha resultado útil para reflexionar, para identificar puntos débiles, para marcarse objetivos a corto plazo, incluso como input para la terminología y como un instrumento de trabajo, no solo para rellenarlo en dos puntos, en dos momentos puntuales del curso, sino para tenerlo ahí de guía y para acudir a él. También habéis comentado que en algunos casos se podría adecuar un poco más al contexto de formación inicial y que os ha resultado un poco difícil, en determinadas categorías, ver en qué nivel estabais porque entraba un poco en conflicto «esto me pasa solo en el caso del español o a mí como profesora».
>
> Grupo de discusión sin experiencia docente:
>
> […] podemos decir, como puntos fuertes de la *Parrilla EPG*, que es un buen instrumento para la reflexión, para la autoevaluación, que es útil desde el inicio para orientarnos, para guiarnos, no tanto para rellenar después de la primera clase, pero sí para hacernos una idea de aquello que se espera de nosotros. Las categorías las habéis visto todas necesarias, aunque convendría adaptar algunas a la formación inicial. También os ha ayudado a pensar en competencias en las que quizás no hubieseis pensado sin la *Parrilla*, como la competencia digital, que habéis comentado. Y también habéis dicho que sería interesante incluir competencias relacionadas más con emociones, sentimientos… que no aparecen recogidas en la *Parrilla*. Creo que alguien ha comentado que a veces necesitaba un punto en el que se reflejara un poco cómo habían reaccionado los alumnos a la clase.

6.2.2.2. Resultados relacionados con la comparación entre la *Parrilla EPG*, el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação*

Otro de los asuntos tratados en los grupos de discusión con las PeP con y sin experiencia docente previa es la comparación entre la *Parrilla EPG*, el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação* de las prácticas, tres documentos utilizados por las PeP durante la PES. El cuestionario cumplimentado por las PeP incluye una pregunta sobre este tema, ya analizada anteriormente (véase 5.5.3.2. El cuestionario para las profesoras en prácticas) y algunas PeP incluso aluden a esta comparación en los comentarios

integrados en el portafolio de prácticas (véase 6.2.1.4. Comparación de la *Parrilla EPG* con el *PEFPI*), si bien en los grupos de discusión se obtienen datos más precisos sobre ese asunto, los cuales detallamos a continuación.

Como ya hemos explicado anteriormente, en ambos grupos se debate este aspecto y en el análisis de contenido de las entrevistas se aprecia una percepción diferente entre las PeP con experiencia docente previa y las PeP sin experiencia docente respecto a estos tres documentos y a las relaciones entre ellos, como se puede observar en las redes de categorías generadas utilizando el programa Atlas.ti (véanse Figura 45. Percepción de las PeP con experiencia docente sobre el *PEFPI*, el *Referencial de avaliação* de la PES de Español, en relación con la *Parrilla EPG*. y Figura 46. Percepción de las PeP sin experiencia docente sobre el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação* de la PES de Español, en relación con la *Parrilla EPG*.). Por este motivo y a fin de que la exposición sea más clara y muestre más fácilmente las diferencias entre ambos grupos de participantes, en este apartado presentamos los resultados del análisis de contenido de los dos grupos de discusión por separado.

6.2.2.2.1. Comparación entre la *Parrilla EPG*, el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação*: grupo de discusión de PeP con experiencia docente previa

La Figura 45. Percepción de las PeP con experiencia docente sobre el *PEFPI*, el *Referencial de avaliação* de la PES de Español, en relación con la *Parrilla EPG*. muestra la categorización de la información facilitada por las PeP con experiencia previa a la PES en la docencia de LE. Veamos, pues, las características que asocian a cada uno de los referenciales de competencias mencionados anteriormente, las cuales se integran en un discurso que gira en torno a la comparación continua entre ellos.

Las PeP con experiencia docente previa a la PES consideran que el *PEFPI* es más concreto, más completo y descriptivo, permite una reflexión más personal y más abierta, así como la obtención de un perfil competencial más detallado; sin embargo, les parece más difícil de cumplimentar, dado que exige una mayor capacidad de reflexión. A continuación, mostramos algunas de las citas de la entrevista para cada una de las categorías atribuidas:

- Más concreto

<PeP 19> […] Mas para mim a maior diferença entre os dois é também o facto de ser, o Portfolio, ser muito mais específico, não é? Mais subcategorias, se é que lhe podemos chamar

assim. E em aspetos como aqui, dos conteúdos, etc. por isso acho que é um bocadinho, é bem mais específico nisso do que a *Parrilla*, acho que é, eu pelo menos vejo-o assim, pronto.

- Más completo y descriptivo

<PeP 19> En la *Parrilla*, creo, […] es más general y aquí es más específico y hay más puntos, es muy distinto.

- Reflexión más personal

<PeP 19> ...e ali é algo assim mais geral para ver onde é que podemos melhorar e aqui não, é muito mais específico.

<PeP 21> Sim, estou de acordo <ininteligible>, é mesmo isso: mais particular, mais pessoal o Portfolio.

<PeP 18> […] este acaba por ser mais pessoal, como estavam as colegas a dizer.

- Reflexión más abierta

<PeP 20> […] Acho que é a grande diferença entre a *Parrilla* e o Portfolio, o Portfolio é como se nós fizéssemos um monólogo, não é?

- Obtención de un perfil competencial más detallado

<PeP 19> [*PEFPI*] É um perfil mais detalhado e <simultáneo>

<PeP 20> Exato </simultáneo>

- Cumplimentación más difícil

<Moderadora> ¿Os ha costado más rellenar la *Parrilla*?

<Varias PeP> El Portfolio.

<PeP 21> Custou-me mais preencher o Portfolio do que a *Parrilla*, porque o da *Parrilla* era só escolher em que nível é que se está e escolher. Aqui temos que refle... refletir <risas> para sabermos aquilo que, como é que estamos, em que nível é que estamos sem ter a *Parrilla* como ajudante.

<PeP 20> Eu quando preenchi, também ainda estou a acabar o portfolio, na primeira parte do portfolio <risas>, eu acho que tudo que eu preenchi estava ótimo, estava bem. Agora, na *Parrilla* não, o resultado final desiludiu-me muito, não é? <risas> E então eu senti uma necessidade muito grande de melhorar e no Portfolio vou preenchendo e vou achando que vou no bom caminho, que está tudo perfeito tudo o que faço, é dizer, a reflexão não me intimida, não é? E na *Parrilla* intimidou-me um bocadinho.

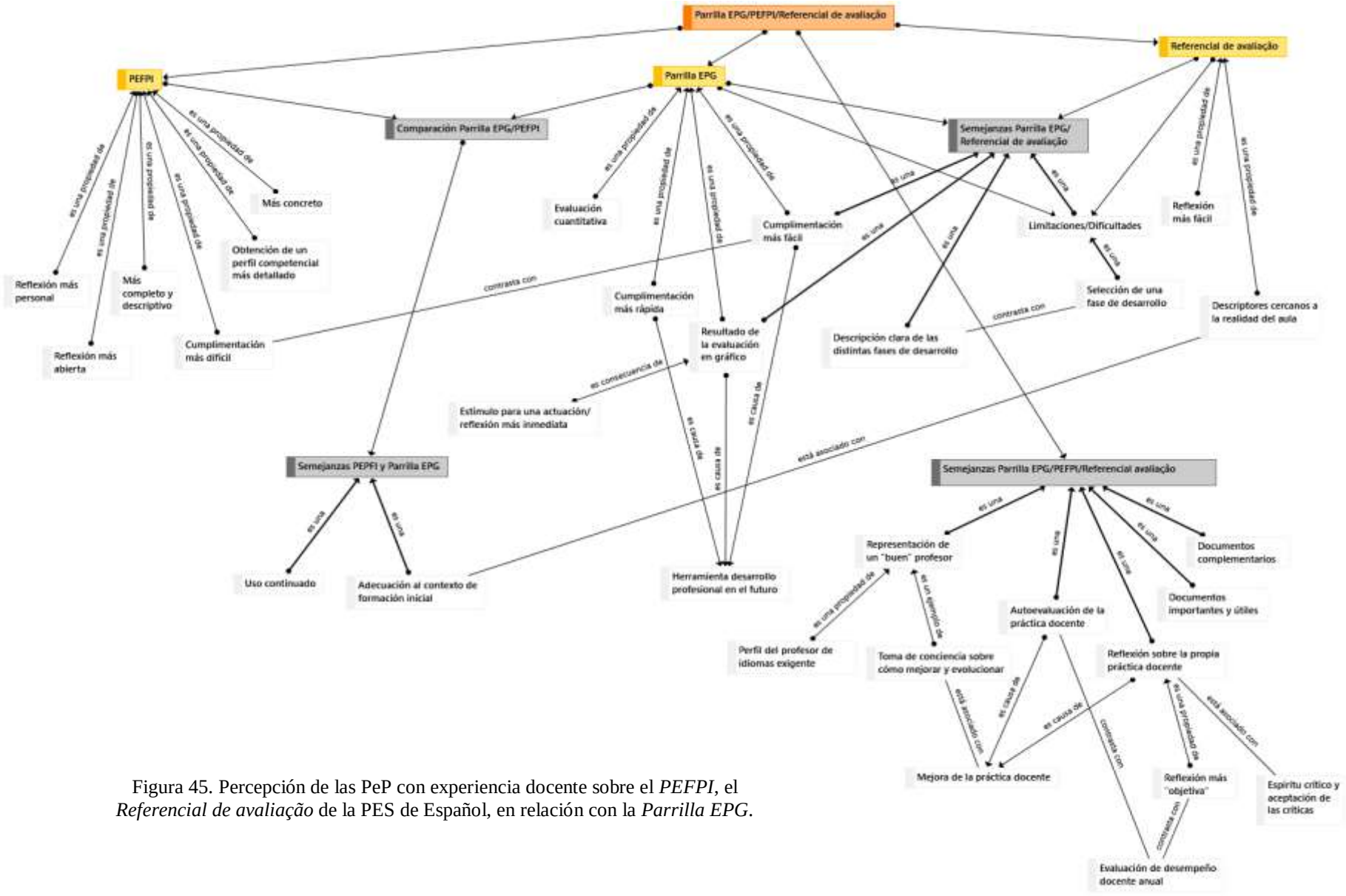


Figura 45. Percepción de las PeP con experiencia docente sobre el *PEFPI*, el *Referencial de avaliação* de la PES de Español, en relación con la *Parrilla EPG*.

Entre las propiedades de la *Parrilla EPG*, en contraste con el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação*, las PeP señalan que la *Parrilla EPG* implica una evaluación cuantitativa, permite obtener el resultado de la evaluación en gráfico –lo cual sirve de estímulo para una actuación y una reflexión más inmediatas– y además consideran que su cumplimentación es más rápida y más fácil que la del *PEFPI*. Por estas tres últimas razones, las PeP con experiencia docente previa afirman que volverán a utilizar la *Parrilla EPG* después de la PES, a lo largo de su carrera profesional. Veamos algunas citas que evidencian estos resultados:

- Evaluación cuantitativa

<PeP 20> […] Agora, na *Parrilla* não, o resultado final desiludiu-me muito, não é? <risas> […]E na *Parrilla* intimidou-me um bocadinho.

<PeP 19> Talvez os números, sejam esse o problema. Enquanto aqui temos texto e o texto normalmente nunca assusta tanto como vermos os resultados, não é?

- Resultado de la evaluación en gráfico

<PeP 18> […]Este aqui é mais pessoal, temos enquanto aqui nós não conseguimos visualizar da mesma forma que fazemos na *Parrilla*…

<PeP 19> E porque é mais rápido a preencher e porque temos logo os resultados…

- Estímulo para una actuación/reflexión más inmediata

<PeP 18> Ah, vale. <risas> Mas qualquer das formas, este acaba por ser mais pessoal, como estavam as colegas a dizer. Este aqui é mais pessoal, temos enquanto aqui nós não conseguimos visualizar da mesma forma que fazemos na *Parrilla* e para uma atuação mais imediata, para uma reflexão mais imediata, se calhar, a *Parrilla* será melhor e esta para uma reflexão mais, não sei, mais… <vacilación> mais pessoal, para ir pensando. E esta quase que nos obriga a atuar de imediato, porque nos dá os resultados de uma forma muito imediata, enquanto que no Portfolio nós não conseguimos ter essa perceção, é essa a minha...

<PeP 20> PeP 18 falou bem <risas>, acho que a PeP 18 disse um aspeto que eu considero também importante: a *Parrilla* obriga-nos, entre aspas, a atuar logo e o Portfolio não, o Portfolio demora mais tempo, como bem disseste.

- Cumplimentación más rápida

<PeP 19> E porque é mais rápido a preencher e porque temos logo os resultados. Acho que sim, que esta será mais para utilizar do que aqui (el Portfolio) que demora mais tempo.

<PeP 21> Eu estou de acordo, quer com a PeP 19 quer com a PeP 20, porque acho que o facto de ser visual, de vermos em que patamar estamos e por ser mais rápido também, é de mais fácil realização do que o Portfolio.

- Cumplimentación más fácil

<PeP 21> […] é de mais fácil realização do que o Portfolio.

- Herramienta de desarrollo profesional en el futuro

<PeP 20> Acho que de vez em quando iria utilizar a *Parrilla*, por curiosidade, para saber em que nível estou.

<Moderadora> Porque nos permite ver un poco más la evolución, ¿no?

<PeP 20> Exato, por isso.

<Moderadora> ¿Las demás?

<PeP 19> E porque é mais rápido a preencher e porque temos logo os resultados. Acho que sim, que esta será mais para utilizar do que aqui (el Portfolio) que demora mais tempo.

<PeP 21> Eu estou de acordo, quer com a PeP 19 quer com a PeP 20, porque acho que o facto de ser visual, de vermos em que patamar estamos e por ser mais rápido também, é de mais fácil realização do que o Portfolio.

<PeP 18> Concordo com o que as colegas disseram <risas>.

<PeP 16> También estoy de acuerdo.

En cuanto a las semejanzas entre la *Parrilla EPG* y el *PEFPI*, las PeP con experiencia docente señalan que ambas permiten su uso continuado y que son adecuadas al contexto de formación inicial. Además, consideran que se trata de dos documentos útiles a lo largo de la carrera profesional, si bien a lo largo de la entrevista afirman que seguramente recurran más a la *Parrilla EPG* que al *PEFPI*, como se puede ver en una de las citas anteriores. Vemos algunos ejemplos de estas similitudes:

- Uso continuado

<PeP 18> …para a nossa avaliação, para nosso desempenho. Isto no fundo acabam por ser dois instrumentos de reflexão que não são tão pontuais, não são só uma vez por ano, mas podemos fazer várias vezes. Eu penso que será a diferença que nos poderá ter ajudado depois para essa nossa avaliação pontual e obrigatória que temos anual.

- Adecuación al contexto de formación inicial

<Moderadora> […] ¿Es interesante seguir manteniendo los dos en formación inicial?

<PeP 21> Sim.

<PeP 20> Acho que sim.

<No identificado> Sim.

En lo que atañe al *Referencial de avaliação* de las prácticas docentes, las PeP con experiencia docente previa lo consideran una herramienta que recoge competencias y descriptores cercanos a la realidad de las prácticas docentes y que facilita la reflexión sobre la práctica docente. Veamos una cita que evidencia estos dos aspectos:

- Descriptores cercanos a la realidad del aula

<PeP 18> Eu acho que este documento é um bocadinho o reflexo das nossas reflexões post-aula, até que fazíamos com a nossa supervisora e o nosso orientador. Os pontos que aqui estão focados eram os pontos que nós foçávamos na nossa reflexão post-aula. E não é um documento difícil, não é uma reflexão difícil de fazer, porque estamos a refletir sobre uma coisa que acabamos de fazer e nós tentamos pegar nestes pontos e focá-los sempre na nossa reflexão. Portanto é um instrumento que é fácil de usar e orienta-nos inclusive na nossa reflexão, no meu caso.

Asismismo, cuando valoran el *Referencial de avaliação* las PeP están de acuerdo en que este documento presenta más similitudes con la *Parrilla EPG* que con el *PEFPI*, como afirma una de las PeP con experiencia docente en la siguiente cita:

<PeP 21> Eu no fundo acho que é muito parecido com a *Parrilla*, não notei assim grandes diferenças. Notei mais diferenças se calhar entre a *Parrilla* e o Portfolio que propriamente com este documento e a *Parrilla*.

Así, las PeP con experiencia docente destacan además la posibilidad de obtener un gráfico a partir de la evaluación con base en el *Referencial de avaliação*, su fácil cumplimentación y la descripción clara de los distintos niveles de desempeño, coincidiendo estas características con las atribuidas a la *Parrilla EPG*, como evidencian las siguientes intervenciones:

- Resultado de la evaluación en gráfico

<PeP 20> […] e também gostei da parte final, não é? De por cruzinhas e é mais visual, ajuda, não é?

- Cumplimentación más fácil

<PeP 20> Eu achei fácil o preenchimento deste documento, embora em alguns itens eu fiquei indecisa e ia para o meio de um e de outro, mas acho que esse já é problema meu <risas>.

- Descripción clara de las distintas fases de desarrollo

<PeP 20> [*Parrilla EPG*] Está muito clara, vocabulário simples.

<No identificado> Muito acessível.

<PeP 19> É ler com atenção. <risas>

<Moderadora> ¿Y la descripción de los criterios [del *Referencial de avaliação*] os parece clara?

<PeP 21> Sí.

<Algunas PeP> Sim.

Sin embargo, a pesar de la facilidad de uso de la *Parrilla EPG* y del *Referencial de avaliação* comentada por las PeP con experiencia docente y de la clareza, en opinión de las PeP, de la descripción de las distintas fases de desarrollo, durante la entrevista implementada en este grupo de discusión sale a la luz la dificultad qu supone situarse en una determinada fase de desarrollo en ambos referenciales, debido a la existencia de varias acciones descritas en cada fase, así como a esa coherencia que mencionamos anteriormente entre la competencia docente de las PeP en las otras LE y en el caso del español. Veamos las citas donde se observan estos aspectos:

- Selección de una fase de desarrollo

<PeP 20> […] eu senti dificuldade, por exemplo, em enquadrar-me em alguns parâmetros [*Parrilla EPG*], porque temos experiência, mas na língua não e então tive um bocadinho mais de dificuldade em conseguir classificar-me numa, porque às vezes acho que não é bem esta, entre uma e outra.

<PeP 20> Eu achei fácil o preenchimento deste documento [*Referencial de avaliação*], embora em alguns itens eu fiquei indecisa e ia para o meio de um e de outro, mas acho que esse já é problema meu <risas>.

<Moderadora> No, eso es algo normal.

<PeP 20> Fiquei um bocadinho, não é? Porque ao ler estava entre um nível e outro, mas acho que foi fácil de preencher…

Por último, al final del grupo de discusión las PeP con experiencia docente previa reflexionan de manera general sobre las semejanzas entre los tres documentos: la *Parrilla EPG*, el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação* de las prácticas. Las PeP coinciden en señalar que los tres son documentos complementarios, importantes y útiles para el contexto de formación inicial de profesores de LE, como se evidencia en la siguiente cita:

- Documentos complementarios, importantes y útiles

<PeP 19> Os três documentos são complementares e que todos são importantes e todos nos podem ajudar a melhorar o nosso desempenho como professores. Acho que é isso que eu destaco aqui, não é? Que são documentos que podem ser úteis para nós nos avaliarmos e por isso a partir dessa avaliação melhorar, <silencio> de preferência, não é? <risas>

<PeP 16> Tres documentos que funcionan como uno…

Entre las utilidades comunes a los tres documentos a las que aluden las PeP, en este grupo de discusión formado por cinco PeP con experiencia docente previa, destacan

los referenciales como modelos de representación de un «buen» profesor –un perfil que además consideran bastante exigente– y, por lo tanto, como herramientas que las ayudan a tomar conciencia para mejorar su práctica docente; como instrumentos útiles para la mejora propiamente dicha de la práctica docente a partir de la autoevaluación; y para la reflexión sobre la práctica docente. Veamos algunas citas que así lo demuestran:

- Representación de un «buen» profesor: Perfil del profesor de idiomas exigente

<PeP 20> Se formos sinceros, e sinceras, neste caso, preencher tudo, eu acho que o perfil, o resultado final de cada um vai ao encontro dos outros, não é? Tem que ser, é pura lógica. <risas> Agora, o perfil que eu tinha de professor ideal afasta-se um bocadinho de isto.

<Moderadora> Ideal, entre comillas.

<PeP 20> Sim, sim.

<Moderadora> Lo que es ideal para cada uno de nosotros... ¿En qué sentido?

<PeP 20> Está mais abaixo um bocadinho, pelo menos no meu, no meu resultado final. É aquilo que eu disse, eu devia estar muito convencida das minhas capacidades <risas>, porque eu achava que ia ter melhores resultados. Depois de avaliar e depois de ver, sobretudo aqui na *Parrilla*, fiquei muito desiludida, fiquei muito abaixo das minhas expectativas.

- Toma de conciencia sobre cómo mejorar y evolucionar

<PeP 16> Tres documentos que funcionan como uno para llevarnos a reflexionar qué hacemos, lo que queremos hacer y cómo lo queremos hacer.

- Autoevaluación de la práctica docente: Mejora de la práctica docente

<PeP 19> Os três documentos são complementares e que todos são importantes e todos nos podem ajudar a melhorar o nosso desempenho como professores. Acho que é isso que eu destaco aqui, não é? Que são documentos que podem ser úteis para nós nos avaliarmos e por isso a partir dessa avaliação melhorar, <silencio> de preferência, não é? <risas>

- Reflexión sobre la propia práctica docente

<PeP 20> Porque os documentos, as duas situações obrigam-nos mesmo a refletir, não é? Primeiro, porque somos obrigadas a fazer, certo? E como somos obrigadas a fazer temos mesmo que refletir, não há volta a dar, pelo menos quem quiser refletir, eu pelo menos faço isso. Eu não vou preencher as coisas à tola, só para dizer que vou preencher, não, eu antes de preencher alguma coisa tenho de pensar e isso obriga-me a pensar na minha situação enquanto profissional e enquanto <silencio> pessoa que quer evoluir.

<PeP 16> Tres documentos que funcionan como uno para llevarnos a reflexionar qué hacemos…

Con respecto a la reflexión sobre la práctica docente, las PeP matizan dos aspectos: el espíritu crítico y la aceptación de las críticas que adoptan cuando utilizan

estos tres referenciales de competencias, así como la reflexión «más objetiva» a la que las conduce, comparando esta reflexión con la que realizan cuando se trata de la evaluación de desempeño docente anual que se implementa en las escuelas. A continuación, se presentan los comentarios más representativos de las PeP respecto a estos aspectos:

- Espíritu crítico y aceptación de las críticas

<PeP 20> É como se nos estivéssemos a criticar a nós mesmos em segredo, não é?

<PeP 19> É.

<PeP 21> Sim, porque não nos custa criticar-nos a nós próprios, custa-nos é que os outros nos critiquem.

<PeP 20> os outros nos critiquem <risas>.

<PeP 21> Por isso podemos perfeitamente usar quer a *Parrilla* quer o Portfolio para nos criticarmos a nós próprios, para melhorar.

<PeP 19> E porque sabemos que vamos a ser justos, que isso é que é importante também <risas>.

- Reflexión más «objetiva»

<PeP 20> […] Mas na nossa avaliação final de desempenho nós temos sempre a tendência de dizer que somos muito bons, porque vão-nos avaliar e dar uma nota, não é? E então aquilo que está menos bem, a gente não quer referir, porque temos medo de ser penalizados na nota. Aqui como esta avaliação, à partida, suponho, que não nos vão atribuir uma nota, pelo menos na *Parrilla*, ninguém disse: «Olha, se estiveres situado entre o 2.1 ou 1.2 terás 12, 13 ou 14 ou a avaliação de bom ou muito bom». Na avaliação de desempenho na escola, que temos que entregar, aí sim, se eu me desvalorizar, provavelmente a pessoa que me vai avaliar, também vai dizer: «Então, acha que...». Nós temos consciência, no fundo temos consciência daquilo que não fazemos bem ou tão bem, só que ninguém quer dizer. É um bocado isso.

<PeP 19> Está mais verdadeira esta reflexão...

<PeP 20> Esta deve ser mais verdadeira quando não há uma nota atribuída no final ou alguém a avaliar. Eu acho que é mais sincera.

<PeP 19> […] Acho que esta é muito mais, nós somos honestos, o objetivo é nós fazermos a avaliação do nosso trabalho, não é refletir sobre o que fizemos para que outros avaliem. E por isso, se nós não formos sinceros aqui, quando é que vamos ser? Isto é para nós, para podermos evoluir, se é que o queremos, não é? Se eu achar que sou uma modelo, não é? fantástica, com 1,80, loura, olhos azuis <risas>, quer dizer, falta-me o espelho em casa, não é? Por isso é preciso ter os pés assentes na terra e creio que os documentos ajudam a isso, a termos consciência daquilo que somos para podermos melhorar. E a avaliação nas escolas é para esquecer.

En las citas anteriores de las PeP 19 y PeP 20 podemos leer algunas referencias a la evaluación de desempeño docente y a la comparación de la autoevaluación y la reflexión durante esta evaluación y durante la PES. Además de a estos aspectos, las PeP se refieren a otras cuestiones de la evaluación de desempeño, como el *sistema de cotas* (véase 3.3. (Auto)evaluación de profesores de Ensino básico y Ensino Secundário en Portugal: breve perspectiva histórica) o el cómputo de la formación inicial para la evaluación anual de desempeño. Veamos el fragmento de la entrevista en el que las PeP con experiencia docente previa al momento de realización de la PES comentan su percepción:

- Evaluación de desempeño docente anual

<Moderadora> Porque, ¿en vuestra experiencia no estáis acostumbradas a utilizar este tipo de documentos?

<PeP 19> Temos tantas coisas para fazer que isto passa um bocadinho ao lado, é verdade.

<PeP 18> Nós temos um instrumento de avaliação, mais ali pelo final do ano e, portanto, é nesse momento que nós se calhar paramos para refletir naquilo que temos ainda de fazer. Por causa desse instrumento de avaliação que inclusive conta para a nossa… <simultâneo>

<PeP 20> para o desempenho. </simultáneo>

<PeP 18> …para a nossa avaliação, para nosso desempenho.

[…]

PeP 21> Por isso podemos perfeitamente usar quer a *Parrilla* quer o Portfolio para nos criticarmos a nós próprios, para melhorar.

<PeP 19> E porque sabemos que vamos a ser justos, que isso é que é importante também <risas>. Às vezes, a avaliação nas escolas é isso que deixa a desejar infelizmente <risas>.

<PeP 20> O sistema das cotas.

<PeP 19> Das cotas? É isso, como é que podemos ter uma avaliação injusta?

<PeP 20> Porquê? Porque há competição e a competição é elevada e quanto mais desgraçados formos <risas> <simultáneo> <ininteligible>

<PeP 18> Mas é as cotas sempre. </simultáneo> Os professores que poderiam ser todos professores de muito bom, mas sabemos que só dois vão ser.

<PeP 19> É que podem ser, exatamente.

<PeP 20> Partindo daí, tudo é possível.

<PeP 19> Para serem <ininteligible> modelos de autoavaliação. Mas para vocês verem como isto é injusto. Este é um aparte. Há dois anos na avaliação da escola deram-me um bom e depois eu perguntei porquê e então a justificação foi que eu não tinha feito nenhuma formação específica durante aquele ano. E eu disse: «Sim, mas eu estou a fazer mestrado, dá mais créditos

do que todas as formações podem dar». «Ah, mas eu não percebi». E eu disse «mas está no Portfolio» «Então se quiseres podes reclamar». Nem me dei ao trabalho, quer dizer, depois tinha que… <ininteligible> <simultáneo>

<PeP 18> Não conta como formação. </simultáneo>

<PeP 19> Conta na nossa área.

<PeP 18> Não, não conta como formação contínua porque retribui um grau académico.

<PeP 20> Exatamente.

<PeP 18> A partir do momento em que estás a fazer uma formação que atribui um grau académico, não é considerado formação contínua.

<PeP 20> Exatamente. É muito triste...

<PeP 19> Não foi essa a explicação que me deram <risas>.

<PeP 20> Mas é isso, ainda esta semana ouvi isso. A resposta foi precisamente essa: que conta como um grau académico, não é? Não é...

<PeP 19> Então para que é que servem os créditos que tu fazes?

<PeP 20> Não sei… <risas>

Estos son los resultados del análisis de contenido del grupo de discusión de las PeP con experiencia docente previa a la PES sobre su percepción acerca de la *Parrilla EPG*, el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação* de las prácticas. Consideramos relevante terminar este apartado con la síntesis literal realizada por la moderadora al final de la discusión, la cual intenta integrar los principales asuntos abordados respecto a la comparación de los tres referenciales:

En cuanto a la comparación entre la *Parrilla* y el Portfolio, habéis señalado que la *Parrilla* es más general, el Portfolio más específico; que el Portfolio permite personalizar un poco más la reflexión y la *Parrilla* la inhibe, entre comillas, un poquito más; pero que también es cierto que preferís la *Parrilla* porque os da un resultado inmediato y os permite ver cuáles son vuestros puntos débiles, ¿no? Habéis relacionado esto con la evaluación de desempeño final que se hace en las escuelas y habéis hecho una distinción muy importante entre estos documentos, entre esta reflexión y la reflexión que tenéis que hacer en ese documento al final del curso: una cosa es reflexionar para progresar, para desarrollarse profesionalmente y sin ser evaluado −como es el caso de estos documentos− y otra es reflexionar para una evaluación, que influya en nuestra carrera profesional, ¿no? También habéis comentado dos conceptos importantes: sinceridad y justicia, que estaban presentes en esta reflexión durante el estágio y no tanto, a lo mejor, en esa reflexión final de la evaluación de desempeño. También habéis comentado que el Referencial os ha resultado fácil, que los tres documentos son complementarios, que os ayudaron a ver el qué se espera de ese profesor de LE y que vais a usar, en principio, a lo largo de vuestra carrera tanto el

Portfolio como la *Parrilla*, pero quizás más la *Parrilla* por ser un poco más práctica y también más rápida, con un resultado más <simultáneo>

<PeP 19> Inmediato. </simultáneo>

<Moderadora> Más visible e inmediato.

Veamos ahora las similitudes y diferencias entre estas percepciones y las de las PeP sin experiencia docente.

6.2.2.2.2. Comparación entre la *Parrilla EPG*, el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação*: grupo de discusión de PeP sin experiencia docente previa

Este grupo de discusión también profundiza bastante en las semejanzas y diferencias entre estos tres documentos, estableciendo numerosas relaciones entre ellos, tal como se puede comprobar en la Figura 46. Percepción de las PeP sin experiencia docente sobre el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação* de la PES de Español, en relación con la *Parrilla EPG*. A continuación, procedemos a presentar los resultados obtenidos del análisis de contenido, centrándonos en las características atribuidas por las PeP sin experiencia docente previa a cada uno de los documentos en comparación con los otros y destacando las principales similitudes y divergencias entre ellos.

La primera discrepancia entre la *Parrilla EPG*, el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação* que conviene subrayar para comprender la percepción general de las PeP sin experiencia docente previa es que, desde su punto de vista, los dos primeros son documentos que promueven la reflexión, mientras que al *Referencial de avaliação* lo consideran únicamente como un documento de evaluación, como evidencian las siguientes citas:

- Documento de reflexión/Documento de evaluación

<PeP 14> Eu acho que a diferença entre o Portfolio e a *Parrilla* e este documento é que este documento é de avaliação e os outros dois são de reflexão. Esta é a diferença.

<PeP 12> […] Creo que reflexioné mucho más con otros elementos que con este [*Referencial de avaliação*], creo. No quiero decir que está mal de todo ni nada de eso <risas>, pero a mí no me sirvió para reflexionar efectivamente, decir, bueno, tengo que cambiar un montón de cosas, no. Me sirvió para situarme y para saber lo que pretendían de mí, lo que me… en qué puntos se basaban para evaluarme, eso sí, en algunos puntos, sí, pero reflexión, reflexión, no.

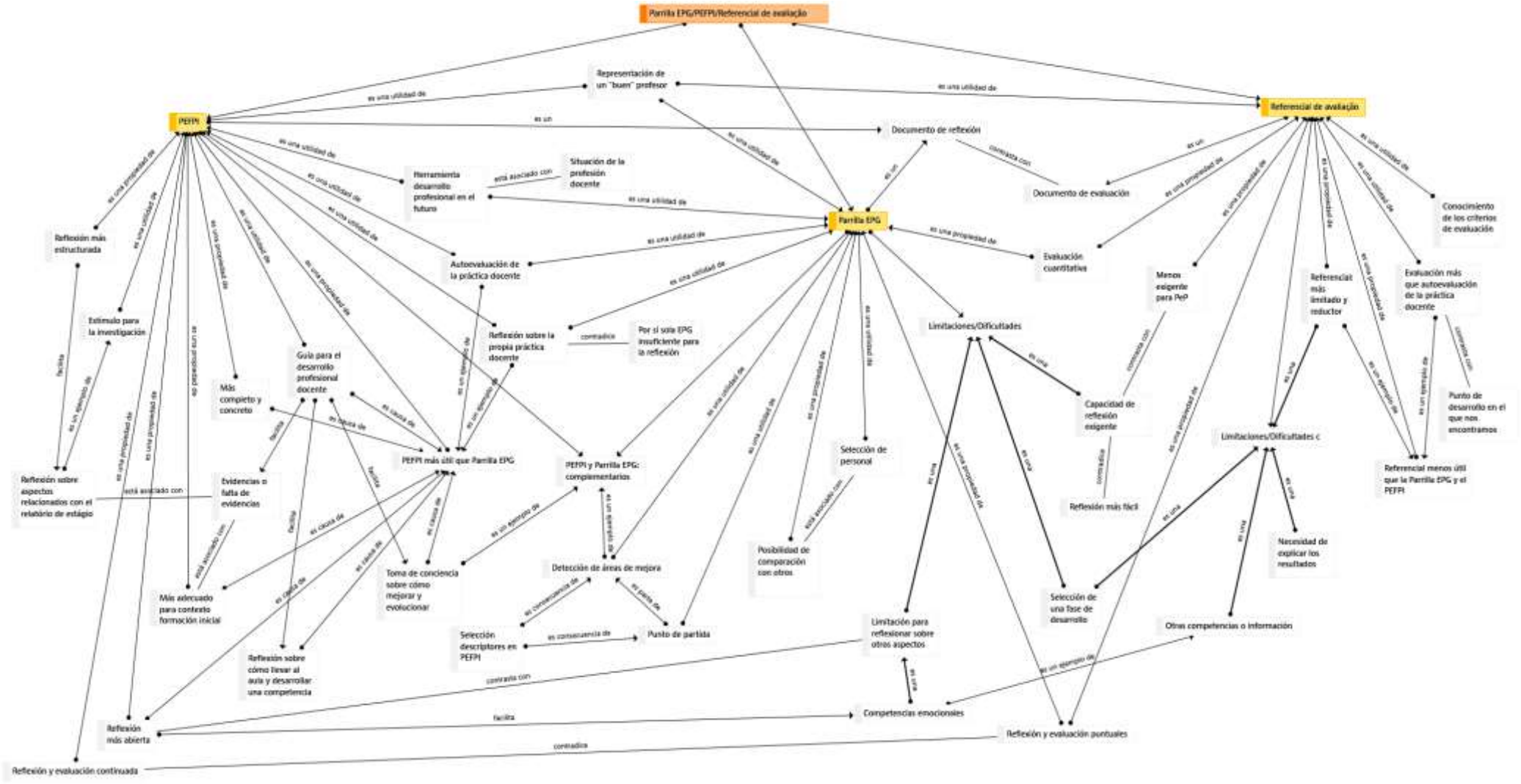


Figura 46. Percepción de las PeP sin experiencia docente sobre el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação* de la PES de Español, en relación con la *Parrilla EPG*.

Comenzamos por comentar la percepción de las PeP sobre el *PEPFI* en relación con la *Parrilla EPG* y el *Referencial de avaliação*. Las PeP sin experiencia docente previa que participan en este grupo de discusión opinan que el *PEFPI* sirve como representación de lo que es un «buen» profesor, como herramienta de autoevaluación y reflexión sobre la práctica docente, como guía para el desarrollo profesional docente y como estímulo para la investigación. A continuación, se ejemplifican recurriendo a citas de la entrevista con las PeP estas utilidades, algunas de ellas comunes a las atribuidas a la *Parrilla EPG* o al *Referencial de avaliação*.

- Representación de un «buen» profesor

Esta es la única utilidad, desde el punto de vista de las PeP sin experiencia docente previa, que tienen en común los tres documentos. Cabe matizar que además es una de las discrepancias más significativas con el grupo de discusión de las PeP con experiencia docente previa, pues estas últimas señalan otros usos comunes a los tres documentos. Veamos algunas citas que así lo demuestran, aunque con distintos matices:

> <Moderadora> Vale. De los dos documentos, tanto del Portfolio como de la *Parrilla* habéis comentado que os sirven mucho para ver qué deberíais hacer, ¿no? En cierto modo podéis pensar que esos documentos os llevan hacia una configuración del perfil del profesor de lenguas. O sea, ¿habéis creado en vuestra cabeza un perfil «del profesor ideal» (entre comillas)?
>
> <Algunas PeP>: Sí.
>
> <Moderadora> ¿Sí? ¿Os ha ayudado a eso?
> <PeP 7> Más el Portfolio, porque es más descriptivo, hay más descriptores dentro del descriptor general y sabemos qué competencias hay que tener para ser un buen profesor de lenguas.
>
> <PeP 12> Y querer seguir siéndolo.
>
> <Moderadora> Sí, muy importante eso: el querer seguir siéndolo. <Risas>
>
> <PeP 4> Eu até acho que nesse aspeto de sabermos como atingir a perfeição <risas>, não é perfeito…
>
> <Moderadora> No existe, ¿no?
>
> <PeP 4> Mas como melhorar bastante, não é? Acho que até ajuda mais a *Parrilla*, não sei, […] E eu acho que aqui pelo facto de estar lá escrito, aquilo que nos tínhamos de ser capazes de fazer a seguir, acho que ajuda mais nesse caminho de melhorar sempre. Não sei, é a minha opinião… Mas eu pessoalmente também gosto mais do Portfolio <risas>, mas neste campo acho que a *Parrilla* funciona melhor.
>
> <Moderadora> ¿Estáis de acuerdo con que la *Parrilla* describe un poco mejor el perfil?

<Algunas>: Sí.

<Moderadora> PeP 4, sí.

<PeP 7> Creo que el Portfolio.

<Moderadora> PeP 7 no está de acuerdo, es el Portfolio el que mejor describe…

[…] <PeP 12> [*Referencial de avaliação*] Me sirvió para situarme y para saber lo que pretendían de mí, lo que me…

- Autoevaluación de la práctica docente y reflexión sobre la práctica docente

La autoevaluación y la reflexión sobre la práctica docente son otras de las dos utilidades que las PeP atribuyen al *PEFPI* y que también asocian a la *Parrilla EPG*. No obstante, en general, consideran más útil el *PEFPI* e incluso debaten si la *Parrilla EPG*, por sí sola, ayuda a fomentar la reflexión, tal como ilustran las siguientes citas:

- PEPFI más útil que la *Parrilla EPG*

<PeP 14> Mas adianto desde já a *Parrilla* por si só não foi, não é, ou pelo menos para mim, não serve como ajuda para refletir, acho que em conjunto com o portfólio sim, sozinha situa-nos no nível, mas não nos permite muito refletir sobre <silencio> os aspetos que temos de melhorar ou que não temos de melhorar, acho que é um bocadinho por aqui a minha ideia. […] Sim, permite-nos [*Parrilla EPG*], pois, partir de aí e refletir. No entanto a mim ajudou-me muito mais o Portfolio a refletir, porque tinha mais descritores, tinha, era mais pormenorizado do que a *Parrilla*.

<PeP 15> Y bueno, es eso. A mí sí que me ha llevado a reflexionar, por sí sola, sí, no es lo suficiente, pero es un punto de partida, yo creo.

<PeP 4> Para nós, eu acho que, de facto, o Portfolio resulta bastante bem, melhor do que a *Parrilla* em si. Não é que a *Parrilla* não seja necessária, já foi conversado, não é? <risas>

<PeP 14> […] E a *Parrilla*, por nos colocar num nível e sim é vantajoso saber que estamos neste nível ou naquele, o Portfolio é muito mais benéfico nesse aspeto, porque nos permite sermos nós a colocarmos em determinado nível ao refletirmos: fiz assim, não deveria ter feito ou fiz assim, aqui está correto. Acho que essa acaba por ser a vantagem do Portfolio.

<PeP 15> Sí, yo estoy de acuerdo con PeP 14.

Una de las razones por las que las PeP prefieren el *PEFPI* como herramienta de autoevaluación y de reflexión es porque lo consideran más completo y más concreto que la *Parrilla EPG*, propiedades también señaladas en el grupo de discusión de PeP con experiencia docente previa. La siguiente información ilustra este aspecto:

- *PEFPI* más completo y más concreto

<PeP 14> […] Na minha opinião, a vantagem que o Portfolio tem relativamente à *Parrilla*, pode perceber-se que eu gosto mais do Portfolio, é que tem bastantes descritores que são muito mais

pormenorizados e muito mais direcionados para a prática em si, para a prática profissional em si, digamos assim.

<PeP 15> Sí, yo estoy de acuerdo con PeP 14. Yo creo que la ventaja del Portfolio es que profundiza mucho más esos aspectos y, aunque la *Parrilla* sea orientada a la acción, no es tan concreta, como PeP 14 ha dicho. Se habla del saber hacer, sí, pero aquí quizás en el Portfolio se profundiza más ese saber hacer, porque hay más descriptores y categorías. Bueno, es eso. Quizás orienta más a la acción, al saber hacer, cómo hacer que la *Parrilla*. La *Parrilla* quizás es el punto de partida, un poco más general, para situarnos en qué niveles estamos.

Además de estas características, el *PEFPI* contribuye, en opinión de las PeP sin experiencia docente previa a la PES, a una reflexión más estructurada y más abierta, permitiendo, por ejemplo, reflexionar sobre las competencias emocionales, que consideran que no se contemplan ni en la *Parrilla EPG* ni en el *PEFPI*. Veamos las siguientes citas que ejemplifican estos aspectos:

- *PEFPI*: reflexión más estructurada

<PeP 14> […] Ou seja, <vacilación> o Portfolio acabou por me ajudar a refletir e a perceber se aquilo que tinha feito em aula estava de acordo, se concordava com os princípios de autores que eu já tinha lido e com aquilo que eu pretendia fazer e pretendo defender no meu relatório ou não e acho que nesse aspeto, o Portfolio foi muito importante, porque me ajudou a fazer essa reflexão, que sem ele acabava por ser eventualmente teria que ser feita, mas não seria tão, como é que hei de dizer…, seria mais, conforme as ideias me fossem aparecendo eu iria pensando nelas.

<Moderadora> Estructurado.

<PeP 14> Exatamente, estruturado. Com o Portfolio acabou por ser muito mais estruturada.

- *PEFPI*: reflexión más abierta

<PeP 12> El Portfolio nos permite reflexionar mucho más, con un poquito más de persona que somos, un poquito, ahí la persona podemos focar <sic> totalmente en el Portfolio y creo que en la *Parrilla* no podemos tanto, ya está mucho más estructurado, mucho más restricto, creo.

<PeP 10> Lo que quería decir también, como ha dicho, es que permite llegar a esa parte social, como estábamos hablando antes, que no podemos hacer con la *Parrilla*. Es que es como eso. Es que podemos reflexionar, como has dicho, sobre cómo hemos hecho, cómo lo haríamos, qué nos han dicho y entonces reflexionar más sobre nosotros y... Aquí queda un poco automático, ¿no? Algo… iba a decir, no formatado <sic>, pero muy estructurado y mecánico, algo que no…

<PeP 14> Pelo menos a mim, resulta-me melhor [*PEFPI*] porque é mais livre e eu gosto duma reflexão mais livre, estruturada, mas mais livre, <risas> porque me permite focar nesses pontos que na *Parrilla* estão mais formatados, digamos assim. No Portfolio acabo por ser eu a utilizar a linguagem como eu quero para dizer o que eu quero e no Portfolio <sic> [*Parrilla*] só posso escolher um nível de acordo com aquilo que lá está, não sei se isto tem sentido. Por isso é que

> acho que é mais útil e por isso me agradou mais o Portfolio e quase com certeza, para o ano, se estiver a dar aulas, vou tentar seguir esta lógica do Portfolio, porque me parece mais útil.
>
> <PeP 7> […] Prefiero hacer, por ejemplo, como aquí [*PEFPI*], que tenemos que reflexionar, claro que aquí también en la *Parrilla* tenemos que poner números, pero el Portfolio como es más libre podemos reflexionar y evaluarnos de otra manera.

Respecto a la autoevaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, las PeP afirman que el *PEFPI* permite un uso más continuado, mientras que la *Parrilla EPG* sirve para evaluar y reflexionar en momentos más puntuales, siendo esta otra de las diferencias más destacable con la percepción descrita por parte de las PeP con experiencia docente en el otro grupo de discusión. Veamos un ejemplo:

- Reflexión y evaluación continuada/ Reflexión y evaluación puntuales

> <PeP 14> E depois, não sei, acho que a *Parrilla* serve exatamente desta forma, fazer no início e no final e o Portfolio serve de guia.

En efecto, otra de las utilidades del *PEFPI* referidas por las PeP sin experiencia docente previa es como guía para el desarrollo profesional docente, como se observa en la cita anterior, uno de los motivos por el que las PeP consideran más útil el *PEFPI* que la *Parrilla EPG*. De manera que, en su opinión, el *PEFPI* facilita la búsqueda de evidencias en la práctica docente para la autoevaluación y la reflexión a partir de este referencial, así como la reflexión sobre cómo llevar al aula y desarrollar una competencia y, por tanto, la toma de conciencia sobre cómo mejorar y evolucionar. Los siguientes fragmentos, con la indicación de sus respectivas categorías, evidencian estas funciones del *PEFPI*:

- Evidencias o falta de evidencias

Recordemos que estas PeP manifiestan sentir dificultades en encontrar evidencias para seleccionar una determinada fase de desarrollo de la *Parrilla EPG*, dificultad que no sienten con el *PEFPI*:

> <PeP 12> […] Creo que cuando lo leemos encontramos un montón de cosas que tienen total relación con lo que hacemos en nuestras clases, en las planificaciones, con los alumnos, con nuestra investigación también.
>
> <PeP 14> […] Enquanto na *Parrilla*, não é que seja abstrato, mas exige uma capacidade de reflexão maior, no Portfolio os descritores são mais detalhados e são mais concretos, concretos. De modo que, eu pego num descritor e facilmente conseguia associar imensas coisas que me foram ditas nas reuniões, imensas coisas que eu já tinha pensado; enquanto, na *Parrilla* tem de ser um bocadinho aquilo e eu senti dificuldade em extrapassar o que dizia lá, no Portfolio consegui facilmente faze-lo, porque se não tinha um descritor que estivesse muito de acordo com

o que pensava, havia outro que se relacionaria mais facilmente. E acho que nisso, aí está a vantagem do Portfolio: ser mais concreto e nos permitir através de um descritor falar de imensas coisas que podem não se relacionar com o que diz aí, mas com a categoria geral; por exemplo, quando escolhi gramática, eu falei de imensas coisas: falei de como dei gramática, a forma como me disseram que eu dei, a forma como eu acho que deveria tê-la dado e permitiu-me fazer isso.

Esta característica del *PEFPI* es una de las razones que lleva a las PeP sin experiencia docente previa a considerar este instrumento más útil y más adecuado a su situación de PeP que la *Parrilla EPG*:

- *PEFPI* más adecuado para contexto formación inicial

<PeP 12> A mí me parece que el Portfolio está, tiene más relación con lo que hacemos y por eso nos identificamos más.

<PeP 14> Eu queria dizer uma coisa. Precisamente, eu acho que a vantagem do Portfolio para quem está a começar é precisamente essa, o que fazer, porque acho que nós neste momento estamos a refletir o que fazer, como fizemos e o que fazer diferente. E a *Parrilla* não anda tanto nessa direção e por isso que se adequa mais e nos identificamos todas com isso, porque neste momento, como estamos a começar, estamos mais centradas nisso.

<PeP 1> […] podemos reflexionar mucho más, es más concreto y más apropiado a nuestras clases, a nuestro cotidiano <sic>, a nuestro día a día, por ejemplo.

- Reflexión sobre cómo llevar al aula y desarrollar una competencia

<PeP 10> E que a *Parrilla* diz «tas <sic> aqui, tens que ir ali», mas não diz como, em quanto o Portfolio já te ajuda.

<PeP 14> Acho que se calhar te ajuda a pensar «para chegar ali podes fazer isto, podes não fazer ou fizeste desta forma, mas não resultou, vamos tentar outra» e então na semana seguinte ou no mês seguinte vamos voltarmos a esse descritor e pensamos «olha, temos uma nova estratégia e até funcionou um bocadinho melhor».

<PeP 15> […] Quizás orienta [*PEFPI*] más a la acción, al saber hacer, cómo hacer que la *Parrilla*.

- Toma de conciencia sobre cómo mejorar y evolucionar

La percepción del *PEFPI* como guía facilita la toma de conciencia sobre cómo mejorar y evolucionar, siendo esta una de las utilidades asociadas también a la *Parrilla EPG*. En este sentido, las PeP indican, como veremos más adelante, que se trata de dos documentos complementarios.

<PeP 10> Como he dicho, la *Parrilla* nos dice estás aquí y tienes que llegar aquí y el Portfolio nos dice cómo, nos permite reflexionar cómo llegar al nivel superior.

- Estímulo para la investigación: reflexión sobre aspectos relacionados con el *relatório de estágio*

Otra de las utilidades del *PEFPI* que apuntan las PeP sin experiencia docente es que sirve como estímulo para la investigación, concretamente en lo que se refiere al *relatório de estágio*. Veamos algunas citas que lo evidencian:

> <PeP 7> […] A mí, no sé si esto es importante decir, pero creo que es muy completo el Portfolio, me ha ayudado muchísimo, incluso con relación a mi relatório, porque nos habías dicho que podríamos elegir descriptores que estuvieran relacionados con nuestro trabajo de investigación. […] También, como comenté, usé también algunos descriptores para hablar un poco sobre el relatório; elegí, como por ejemplo, en metodología, en leer, a partir de ahí he elegido descriptores relacionados con mi trabajo de investigación y me ha ayudado también a… como estoy leyendo y estaba leyendo algunos artículos, algunos libros, me ha ayudado para tener un plan de investigación.

> <PeP 14> Concordo muito com o que a PeP 7 acaba de dizer, porque da mesma forma quando escolhi os descritores relacionados com a escrita, eu escolhi de acordo com aquilo que eu, neste caso, já tinha aplicado na primeira unidade e com aquilo que fui fazendo relacionado com a escrita. Ou seja, <vacilación> o Portfolio acabou por me ajudar a refletir e a perceber se aquilo que tinha feito em aula estava de acordo, se concordava com os princípios de autores que eu já tinha lido e com aquilo que eu pretendia fazer e pretendo defender no meu relatório ou não e acho que nesse aspeto, o Portfolio foi muito importante…

> <PeP 1> También me ha ayudado mucho a reflexionar sobre mi relatório, porque a partir de ese descriptor yo hice la reflexión de lo que yo ya había leído, de lo que ya había hecho en clase, de lo que me falta hacer, por ejemplo, también.

Otra de las coincidencias del *PEFPI* y de la *Parrilla EPG* identificada por las PeP es que se trata de herramientas de desarrollo profesional que piensan utilizar en el futuro, a lo largo de su carrera docente, siempre y cuando, comentan las PeP, consigan ejercer de profesoras, aludiendo así una vez más a su preocupación por la situación actual de la profesión docente. También en este punto, las PeP manifiestan su preferencia por el *PEFPI*. Veamos un fragmento de la entrevista en el que se aborda este asunto:

- Herramienta de desarrollo profesional en el futuro

> <Moderadora> Pero, ¿la *Parrilla*?

> <PeP 7> Si tenemos empleo, si estamos en casa… <risas>

> <Moderadora> Sí, seguiréis con los dos, con la *Parrilla* y el Portfolio.

> <Todas> Sí.

<Moderadora> ¿Os parecen útiles a lo largo de la carrera? No solo ahora al principio.

<PeP 14> Si, porque mesmo nós começamos a utiliza-los agora, mas tem primeiro, o Portfolio tem cento e não sei quantos descritores, não é?

<Todas> <simultáneo> <ininteligible> </simultáneo>

<PeP 14> Uma coisa enorme… portanto não vamos conseguir neste caso, só temos que refletir sobre 7, 7 acho eu, não tenho certeza exatamente, são imensos e acho que vai ser útil refletir sobre cada um e isso terá que ser feito num espaço de tempo grande. E além disso, alguns deles implicam refletirmos sobre estratégias novas, sobre situações novas que neste caso nós não as vivemos e, portanto, não vamos focar naquele descritor para refletir, vamos focar noutros que se adequem mais ao nosso contexto. Por isso acho que é útil utilizá-lo quando sairmos daqui e enquanto professores porque de qualquer maneira vai-nos ajudar, porque nós não saímos daqui a saber tudo e nunca sabemos tudo e, portanto, é importante que <ininteligible>

<PeP 14> É importante que reflitamos sempre, por isso é que agora é obrigatório fazer estágio, formações, <ininteligible> porque acho que o que acontecia muito antes os professores saíam da faculdade e eram professores e não precisavam mais de pensar, porque nós professores porque não temos nada que ser avaliados nem pensar e já sabemos o que tínhamos que saber, funcionou ali e vá funcionar sempre. E a realidade é que não funciona sempre, porque os alunos são diferentes e isso obriga-nos a ser diferentes, o professor é um professor pelo aluno e não professor porque é professor, tem de ser professor em função do seu aluno. Por isso é que acho que o Portfolio vai ser útil e vou utilizá-lo certamente porque precisamente tenho que me adaptar e para me adaptar tenho que pensar porque é que tenho de me adaptar, porque é que não funciona, se funcionou antes por que é que não funciona agora e acho que essa é a grande utilidade que o Portfolio tem.

<Moderadora> […] Dentro de ese contexto de cambio permanente, de formación permanente, ¿lo usaríais?

<Todas> Sí.

<Moderadora> ¿Los dos? [*Parrilla EPG* y *PEFPI*]

<Todas> Sí.

En cuanto a la *Parrilla EPG*, además de todo lo expuesto en el análisis de datos del contenido relacionado exclusivamente con este referencial (véanse 6.2.1. Resultados obtenidos del análisis de los portafolios de las PeP y 6.2.2.1. Resultados relacionados con la *Parrilla EPG*), las PeP sin experiencia docente previa vuelven a hacer referencia a las utilidades, propiedades y limitaciones de la *Parrilla EPG* en la segunda parte de la entrevista, en esta ocasión comparando estos aspectos con el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação*.

Entre sus utilidades, las PeP asignan –más allá de como herramienta de autoevaluación y de reflexión sobre la práctica docente y de configuración de una representación de lo que es un «buen» profesor, coincidentes con las funciones que asocian al *PEFPI*–, otras funciones como la selección de profesorado, la posibilidad de evidenciar la progresión y el desarrollo profesional docente alcanzado en un determinado momento, sirviendo esta herramienta para establecer el punto de partida y detectar áreas de mejora. Los ejemplos sobre estos usos podemos encontrarlos en el apartado 6.2.2.1.1. Usos de la *Parrilla EPG*, pero además las PeP relacionan estas dos últimas utilidades con la complementariedad que consideran que existe entre la *Parrilla EPG* y el *PEFPI*. Veamos en las siguientes citas cómo lo explican las PeP:

- Detección de áreas de mejora: Punto de partida y Selección de descriptores en *PEFPI*

<PeP 7> […] Para mí me ha servido para eso, para reflexionar sobre mis puntos débiles, en especial, o sea, después de rellenar la *Parrilla*, también he intentado elegir los puntos que me gustaría reflexionar un poco más en el Portfolio; por ejemplo, la cuestión de la evaluación, que creo que ha sido uno de mis puntos a mejorar, porque es un lío, nunca sabemos qué técnica debemos adaptar a nuestros alumnos, creo que tengo que mejorar en ese punto. Entonces a partir de la *Parrilla*, elegía en el Portfolio los puntos en los que me gustaría reflexionar.

<PeP 1> […] yo creo que la *Parrilla*, como han dicho, es el punto de partida y, por ejemplo, a partir de nuestros puntos débiles podemos elegir en el Portfolio los descriptores y reflexionar sobre ellos.

En este sentido, las PeP sin experiencia docente previa a la PES consideran la *Parrilla EPG* y el *PEFPI* documentos complementarios y opinan que ambos deberían mantenerse como herramientas en el ámbito de la PES. A continuación, se presenta el fragmento que evidencia esta afirmación:

- *PEFPI* y *Parrilla EPG*: documentos complementarios

<PeP 14> […] E depois, não sei, acho que a *Parrilla* serve exatamente desta forma, fazer no início e no final e o Portfolio serve de guia.

<PeP 10> Creo que los dos van juntos.

<PeP 14> Acho que é assim, serão mais assim que funcionam e que nos ajudam.

<Moderadora> Vale, o sea, que los veis bien como complementarios…

<Todas> Sí.

<Moderadora> ¿O prescindiríais, por ejemplo, de la *Parrilla*?

<Todas> No.

<PeP 10> Complementarios.

<Moderadora> ¿Los veis necesarios, por ejemplo, para el futuro, seguir con los dos en las prácticas?

<Todas> Sí.

Dos propiedades distintivas de la *Parrilla EPG* respecto al *PEFPI* son: la posibilidad de comparación de los resultados con otros profesores –de hecho, recordemos que una de las utilidades asociadas a la *Parrilla EPG* por parte de las PeP sin experiencia docente, relacionada con esta característica, es la selección de profesorado– y la evaluación de naturaleza cuantitativa que se obtiene con la *Parrilla EPG* y también con el *Referencial de avaliação* y que contrasta con la evaluación únicamente cualitativa del *PEFPI*. Veamos algunos ejemplos para cada una de ellas:

- Posibilidad de comparación con otros

<PeP 12> Creo que, por eso sí, la *Parrilla* nos permite de forma más concreta situarnos y es más uniforme. Nos deja más iguales y el Portfolio creo que no, ya es… ya exige otras cosas de nosotras que ya no uniformizan nuestro nivel, nuestra…

<Moderadora> Uniformiza, ¿te refieres a…?

<PeP 12> a la *Parrilla*.

<Moderadora> Sí, pero a poder compararos con otros.

<PeP 12> En el Portfolio creo que no podemos hacer esa comparación, porque depende mucho de cómo la persona reflexione.

- Evaluación cuantitativa

Las PeP sin experiencia docente previa a la PES destacan esta característica para la *Parrilla EPG* y para el *Referencial de avaliação*, como ilustran las siguientes intervenciones:

<PeP 4> Agora com a *Parrilla* se calhar é mais fácil, já sabe ao menos tou <sic>, pronto, nem que saiba só tou <sic> no 2.2 ou no 3.1., pronto, já não está mal <risas>, já sabe, visualmente já se insere em algum...

<PeP 7> […] Para mí este [*Referencial de avaliação*] es una especie de resumen, porque tenemos que dar una nota, lo que no me gusta mucho. Prefiero hacer, por ejemplo, como aquí, que tenemos que reflexionar, claro que aquí también en la *Parrilla* tenemos que poner números, pero el Portfolio como es más libre podemos reflexionar y evaluarnos de otra manera.

<Moderadora> Sí, pero para una evaluación cuantitativa, ¿cómo lo haríamos con el Portfolio?

<PeP 7> Eso es que no me gusta, la evaluación cua… porque me cuesta evaluarme a mí de esa manera. Pero es un problema mío, no de... <risas>

<PeP 4> Para dar uma nota tem de ser assim, mas… É perfeitamente compreensível que tem de ser assim, de facto se ficarmos só nisto [*PEFPI*] não chegamos a uma nota final…

En cuanto al *Referencial de avaliação*, las PeP sin experiencia docente previa a la PES coinciden en que se trata de un referencial más limitado y reductor que el *PEFPI* y la *Parrilla EPG* y, por lo tanto, lo consideran menos útil. Es más, una de las PeP incluso lo ve innecesario. Esta opinión, bastante diferente a la manifestada por las PeP con experiencia docente, se evidencia en las siguientes citas:

- Referencial: más limitado y reductor

<PeP 1> […] Senti a necessidade de fazer o comentário, por exemplo, acho, como a PeP 14 disse, é bastante redutor.

<PeP 14> <PeP 14> Mas ainda assim, eu acho realmente que para os professores será o modelo e é mais fácil vê-lo como uma estratégia de avaliação <ininteligible> <risas>. Para nós enquanto autoavaliação acho que é muito redutor. Para nós enquanto autoavaliação acho que é muito redutor, porque não... São tópicos, e depois, e estes tópicos? Eu até sou suficiente nisto, mas até sou boa nisto, no saber disciplinar, como é que eu faço? Não há aqui um suficiente mais nem um bom menos…

<PeP 12> Yo estoy de acuerdo con el hecho de que sea reductor, porque bueno… creo después de tanta reflexión, de tantos elementos de reflexión que ya tuvimos, después rellenar esto ya creo que fue en marzo, rellenar esto, creo que no ha traído nada de nuevo, para mí, por lo menos. Fue esa la impresión que tuve cuando la rellené. Pero claro, después, el comentario que nos hizo nuestra orientadora o cosas así, incluso, después al compartirlo entre nosotras, ahí sí, ya algunas cosas, sí.

<PeP 15> Yo también sentí lo mismo. Sentí que era un documento que limitaba mucho. Yo pensé: bueno, mi práctica se reduce a esto… <risas> Entonces me sentí un poco limitada en lo que yo… en mi punto… en ese… en ese momento en el que, en el que rellené esta tabla…

<PeP 7> Yo creo que estos aquí eran suficientes.

<Moderadora> Estos, ¿cuáles?

<PeP 7> La *Parrilla* y el Portfolio <risas>. Para mí este es una especie de resumen, porque tenemos que dar una nota, lo que no me gusta mucho.

En cuanto a las utilidades del *Referencial de avaliação*, tal como ya hemos visto en citas anteriores, las PeP no lo ven como una herramienta que promueve la reflexión sobre la práctica docente y ni siquiera como herramienta de autoevaluación, sino que lo consideran más adecuado para evaluación de la PES, como describe la PeP 14 en una intervención ya citada anteriormente que retomamos aquí:

- Evaluación más que autoevaluación de la práctica docente

<PeP 14> Mas ainda assim, eu acho realmente que para os professores será o modelo e é mais fácil vê-lo como uma estratégia de avaliação <ininteligible> <risas>.

Sin embargo, una de las PeP afirma que el *Referencial de avaliação* le permite saber en qué punto de desarrollo se encuentra en un determinado momento, al igual que la *Parrilla EPG*:

- Punto de desarrollo en el que nos encontramos

<PeP 12> Me sirvió para situarme y para saber lo que pretendían de mí…

Otra utilidad asociada exclusivamente al *Referencial de avaliação* por parte de las PeP sin experiencia docente previa es que a partir de este documento es posible conocer los criterios de evaluación de la PES. En efecto, recordemos que las PeP tienen acceso al *Referencial de avaliação* desde el inicio de la PES. Veamos dos citas que ilustran esta cuestión:

- Conocimiento de los criterios de evaluación

<PeP 12> Me sirvió para situarme y para saber lo que pretendían de mí, lo que me… en qué puntos se basaban para evaluarme, eso sí, en algunos puntos, sí, pero reflexión, reflexión, no.

<PeP 15> […]no me sirvió tanto como reflexión, sino para saber los puntos en los que… sobre los que somos evaluados en la facultad.

Respecto a las limitaciones o dificultades que implica el uso de los tres documentos, las PeP solo refieren algunos aspectos de la *Parrilla EPG* y del *Referencial de avaliação*. Entre las limitaciones de la *Parrilla EPG*, vuelven a mencionar algunas de las ya analizadas (6.2.2.1.2. Limitaciones y dificultades de la *Parrilla EPG*), contrastándolas con su experiencia con el *PEFPI* o el *Referencial de avaliação*. Por ejemplo, las limitaciones de la *Parrilla EPG* para reflexionar sobre otras cuestiones que no contempla esta herramienta, como aspectos relacionados con la gestión de sentimientos y emociones, lo cual contrasta con la reflexión más abierta que, según las PeP sin experiencia docente previa a la PES, posibilita el *PEFPI* (véanse en los párrafos anteriores los comentarios de PeP 10, 12 y 14 en la categoría «*PEFPI*: reflexión más abierta»). Otra de las dificultades de la *Parrilla EPG*, aunque en este punto no hay acuerdo entre las PeP participantes en este grupo de discusión, es que exige una mayor capacidad de reflexión que el *PEFPI*; si bien, opinan que el *Referencial de avaliação* es, en este sentido, el menos exigente de los tres documentos. Veamos alguna cita:

- Capacidad de reflexión exigente

<PeP 14> Enquanto na *Parrilla*, não é que seja abstrato, mas exige uma capacidade de reflexão maior, no Portfolio os descritores são mais detalhados e são mais concretos, concretos. De modo

que, eu pego num descritor e facilmente conseguia associar imensas coisas que me foram ditas nas reuniões, imensas coisas que eu já tinha pensado; enquanto, na *Parrilla* tem de ser um bocadinho aquilo e eu senti dificuldade em extrapassar o que dizia lá, no Portfolio consegui facilmente faze-lo…

<PeP 7> […] Me ayuda leyendo lo que resulta 1 o 2, creo que está bien, pero exige mucho más de nosotros la *Parrilla* y el Portfolio que este documento [*Referencial de avaliação*], en mi opinión.

<PeP 12> Lo podemos rellenar un poco leyendo y bueno… sin gran reflexión y estos nos exigen mucho tiempo, nos exigen una reflexión detallada, una lectura detallada para entender incluso lo que se pide de nosotros, lo que se plantea y allí creo que no, creo que es más directo, más concreto y bueno… por ahí.

Sin embargo, más tarde durante la entrevista, la PeP 12 matiza la descripción de esta capacidad de reflexión en la *Parrilla EPG* y el *PEFPI*, considerando más fácil la reflexión a partir de la *Parrilla EPG*:

<PeP 12> La *Parrilla* creo que, como PeP 4 ha dicho, para quien no tiene, no suele reflexionar o para quien no sabe cómo reflexionar, la *Parrilla* nos indica, no nos permite sobrevalorizar o inferiorizar porque está sabemos hacer, tenemos o no tenemos. El hecho de que sea concreta permite que no nos distanciemos mucho de lo que, de lo que es necesario hacer o saber. El Portfolio, claro, ya es una percepción personal, ya podemos reflexionar bien o no, podemos…

Otra de las dificultades de la *Parrilla EPG* ya mencionada es la selección de una de las fases de desarrollo para cada una de las categorías (véanse ejemplos en Limitaciones/Dificultades: Selección de una fase de desarrollo», en el apartado 6.2.2.1.2. Limitaciones y dificultades de la *Parrilla EPG*), una dificultad que las PeP también sienten cuando cumplimentan el *Referencial de avaliação*, como manifiestan en estas citas:

- Limitaciones/Dificultades: Selección de una fase de desarrollo

<PeP 14> […] É um bocadinho assim, colocarmo-nos implica, vai um bocadinho de encontro à *Parrilla*, e não é só isto, é isto, mais isto e mais aquilo.

<PeP 1> Eu fiz isso, eu situei alguns no médio e no fim senti a necessidade de fazer um comentário, ou seja, como eu não considerava nem num patamar, nem noutro,…

Para superar esta dificultad, las PeP sin experiencia docente previa reconocen que sienten la necesidad de explicar los resultados cuantitativos obtenidos en la autoevaluación, tal como evidencian las siguientes citas:

- Necesidad de explicar los resultados

<PeP 1> Eu fiz isso, eu situei alguns no médio e no fim senti a necessidade de fazer um comentário, ou seja, como eu não considerava nem num patamar, nem noutro, senti a necessidade de fazer o comentário a explicar algumas das opções que ali estavam, senti essa

necessidade de escrever, comentar como é que eu me sentia, se eu sentia que tinha evoluído, onde é que sentia isso. Senti a necessidade de fazer o comentário, por exemplo, acho, como a PeP 14 disse, é bastante redutor.

<PeP 4> Sim, depois de preencher acho que é essencial justificarmo-nos. Não basta só por a cruz, não é? Eu por exemplo pus muitas coisas no meio, entre um e outro e tive que explicar o porquê de ter posto, mais ou menos isto e mais ou menos aquilo, não é? Acho que uma pessoa só a olhar para aqui não chega a lado nenhum, enquanto que nos outros dois documentos é muito mais percetível aquilo que é preciso fazer e o que nós estamos a fazer para…

<PeP 15> Yo también sentí lo mismo. Sentí que era un documento que limitaba mucho. Yo pensé: bueno, mi práctica se reduce a esto… <risas> Entonces me sentí un poco limitada en lo que yo… en mi punto… en ese… en ese momento en el que, en el que rellené esta tabla. Sentí eso: a veces estaba en este punto pero pensaba, estoy en un punto 2, pero también no sé dónde ponerme. Entonces, fue un poco limitativo y sí que sentí necesidad de desarrollar un poco mis propias mis propias observaciones sobre todo esto, pero me sentí un poco limitada…

Asimismo, las PeP al igual que en el caso de la *Parrilla EPG*, sugieren incluir la competencia emocional en el *Referencial de avaliação*, como muestra la siguiente cita:

- Otras competencias o información

<Moderadora> Vale. Antes comentabais que el Referencial era bastante reductor por como se describían los descriptores, por las fases, ¿y por las categorías que aparecen? […] ¿O falta algo importante, que pensáis que, por ejemplo, algo en lo que vosotras habéis invertido mucho y no está ahí?

<PeP 7> Se podría añadir esa competencia social que habíamos comentado, pero creo que lo demás está bien, que… sí.

Para terminar este apartado, consideramos interesante añadir el resumen literal realizado por la moderadora al final de la entrevista con los principales aspectos tratados acerca de la comparación entre la *Parrilla EPG*, el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação*:

En cuanto a los tres documentos a los que hemos hecho referencia, habéis comentado la mayoría que preferís el Portfolio [*PEFPI*], por varias razones, pero todos tienen pros y contras: de la *Parrilla*, por ejemplo, comparándola con el Portfolio [*PEFPI*], habéis comentado que reduce algunos aspectos de algunas categorías, que no os permite reflexionar en todo lo que querríais, que el hecho de tener que colocarse en un nivel inhibe bastante a la hora de reflexionar; pero, por otro lado, también habéis señalado que la *Parrilla* para aquellas personas que no tienen tanta capacidad de reflexión crítica, puede ayudar y también estructura un poco más esa reflexión. En cuanto al *Referencial de avaliação*, habéis reconocido que es necesario para una evaluación cuantitativa, pero que preferís la evaluación cualitativa de los otros dos, aunque la *Parrilla* también es en parte cuantitativa, pero no la habéis usado con ese fin. Vale, y lo que ha quedado

muy claro y muy patente, es que tanto la reflexión como la autoevaluación han sido quizás los dos conceptos clave de la reunión.

En definitiva, los resultados muestran una preferencia clara de las PeP sin experiencia docente previa por el *PEFPI* y por la *Parrilla EPG*, pero sobre todo por el primero, como herramientas que contribuyen a la autoevaluación y a la reflexión de un profesor en formación inicial sobre su su práctica profesional docente. Sin embargo, su opinión sobre el *Referencial de avaliação*, al que consideran un instrumento más de evaluación, no es tan favorable, una percepción que contrasta con la expresada por las PeP con experiencia docente participantes en el otro grupo de discusión.

6.2.3. Divulgación de los resultados del análisis de los grupos de discusión de los alumnos

Los grupos de discusión con alumnos del ES de tres centros educativos son, como ya hemos explicado anteriormente (véase 5.5.4.2. Grupos de discusión con los alumnos de 3.º ciclo de Ensino Básico y de Ensino Secundário), otra de las técnicas usadas en esta investigación para la recogida de datos. A continuación, procedemos a la divulgación de los resultados obtenidos en el análisis y, para ello, los dividiremos, de acuerdo con la estructura de las entrevistas, en tres apartados: un primer apartado sobre la percepción del alumnado acerca de la profesión docente, un segundo sobre su opinión respecto a lo que significa ser un «buen» profesor de LE y un tercer apartado sobre su percepción acerca de las categorías que contempla la *Parrilla EPG*.

Para la presentación de los resultados de los dos primeros apartados, partimos de las redes creadas, a fin de agrupar categorías[142] y facilitar su exposición. De todos ellos, seleccionamos los que han generado un mayor debate entre los participantes y exponemos las categorías generadas con algunas citas para cada una de ellas, siguiendo el procedimiento para la divulgación de los datos con un tratamiento cualitativo recomendado por Gibbs (2012, p. 31) y Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 736). Las transcripciones completas pueden consultarse en Apéndice J: Transcripción del grupo de discusión con el alumnado: grupo 1., Apéndice K: Transcripción del grupo de discusión con el alumnado: grupo 2. y Apéndice L: Transcripción del grupo de discusión con el alumnado: grupo 3.

[142] Recordamos una vez más que, con el objetivo de ser lo más fieles posible al discurso de los participantes, en este caso, de los estudiantes, en las categorías intentamos respetar la terminología usada por ellos.

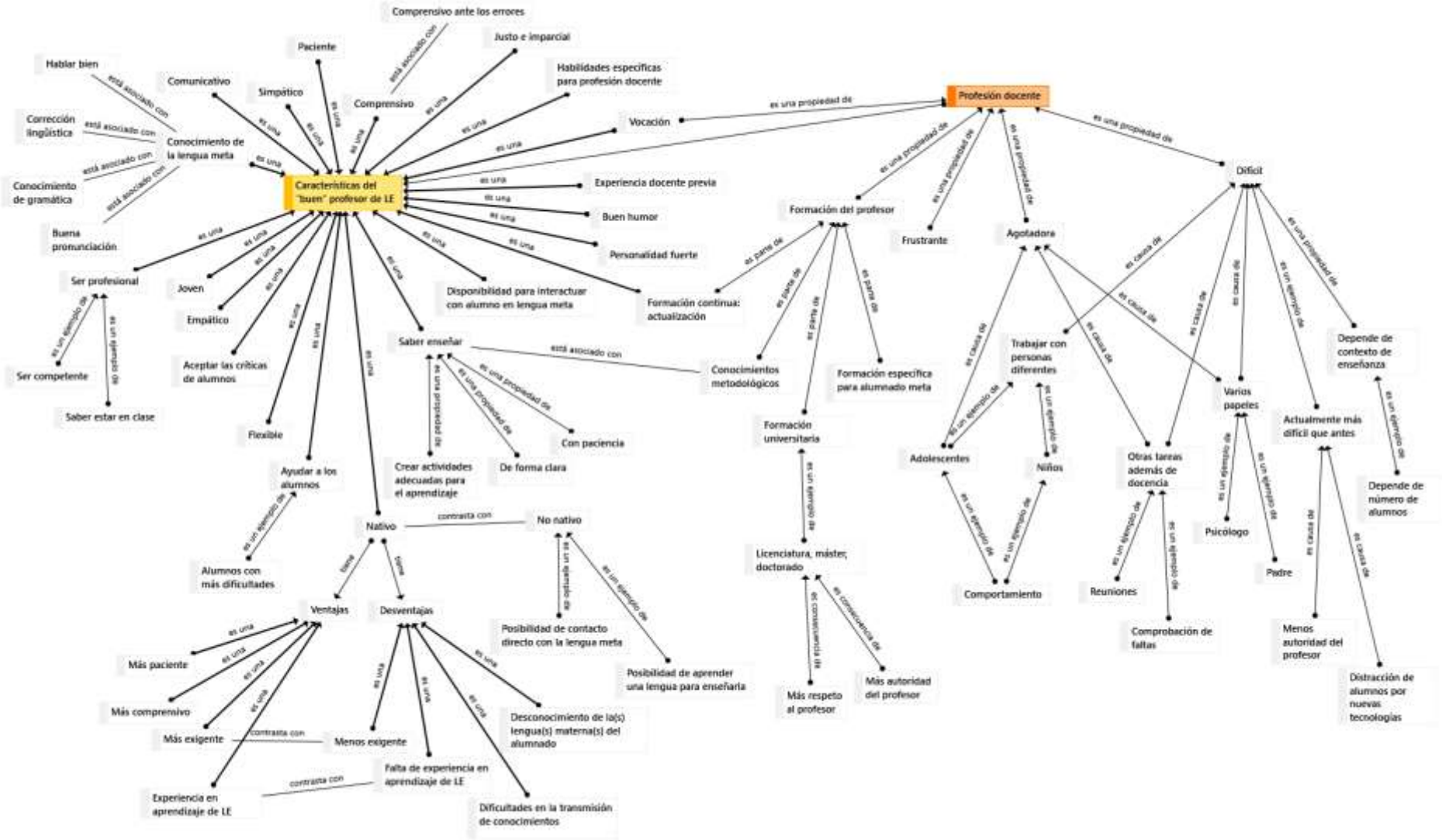


Figura 47. Resultados del análisis del grupo de discusión 1: percepción de los alumnos sobre la profesión docente y las características del «buen» profesor de lenguas extranjeras.

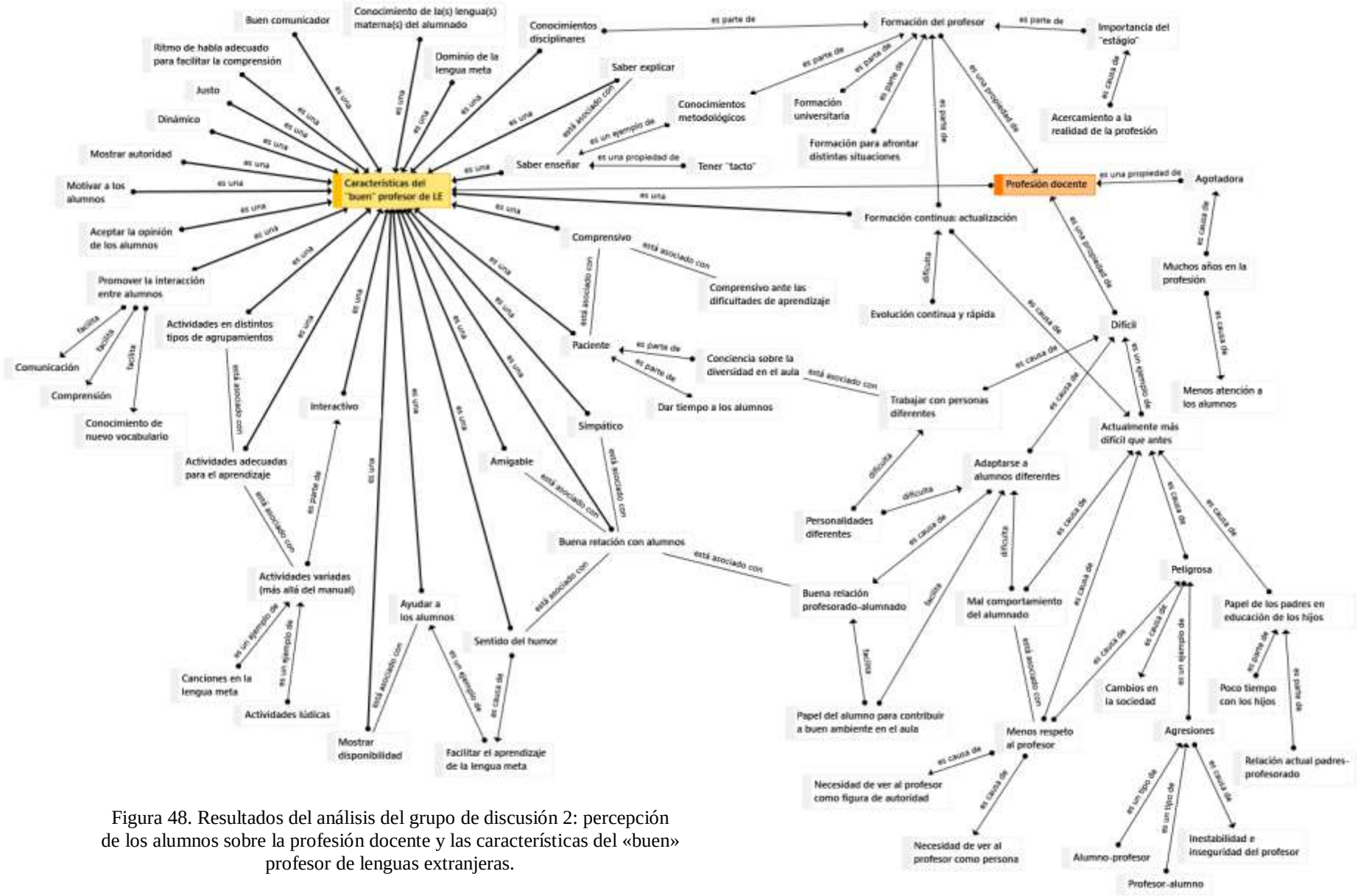


Figura 48. Resultados del análisis del grupo de discusión 2: percepción de los alumnos sobre la profesión docente y las características del «buen» profesor de lenguas extranjeras.

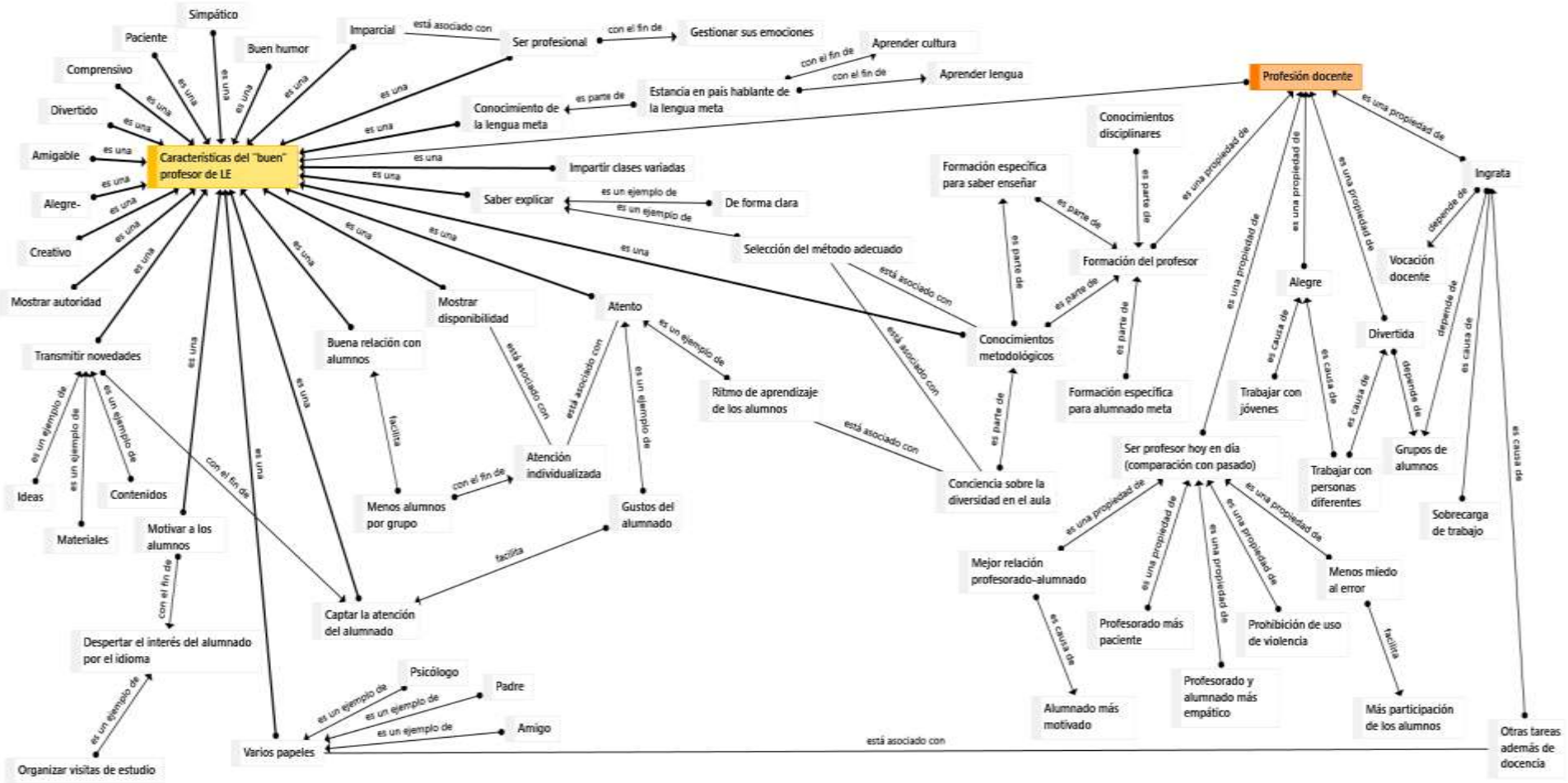


Figura 49. Resultados del análisis del grupo de discusión 3: percepción de los alumnos sobre la profesión docente y las características del «buen» profesor de lenguas extranjeras.

6.2.3.1. Percepción de los alumnos acerca de la profesión docente

A continuación se presentan los resultados del análisis de contenido de los tres grupos de discusión acerca de la percepción de los alumnos participantes sobre la profesión docente.

6.2.3.1.1.Grupo de discusión 1

En el primer grupo de discusión, formado por 11 estudiantes de 10.º curso, el alumnado considera, tal como se puede observar en la red de categorías en la Figura 47. Resultados del análisis del grupo de discusión 1: percepción de los alumnos sobre la profesión docente y las características del «buen» profesor de lenguas extranjeras., que la profesión docente es una profesión difícil, agotadora y frustrante, y que además requiere formación. Veamos algunas citas que evidencian estos resultados:

Difícil, Frustrante, Agotadora

> <Moderadora> […] O que pensam sobre a profissão docente, do trabalho dos professores, como o descreveriam?
>
> <não identificado> Difícil.
>
> <não identificado> Frustrante…
>
> <Laura> […] Então acho que ser professor é assim um trabalho exaustivo…

Los alumnos justifican esta valoración de la profesión docente aportando distintas razones:

- Desempeño de su trabajo con personas muy diferentes, sobre todo, con niños y adolescentes, lo que normalmente implica problemas de comportamiento

  > <Mila> Porque trabalham com muita gente, muitas pessoas e às vezes, como as pessoas são muito diferentes umas das outras, torna-se complicado.
  >
  > <Filomena> Eu acho que esta profissão é muito difícil, principalmente dar aulas para pessoas que sejam crianças ou adolescentes, porque para além de ensiná-los também têm de controlar o comportamento deles muitas vezes… as crianças podem discutir umas com as outras ou começar a chorar no meio da aula…
  >
  > <Laura> Eu acho que é difícil lidar com adolescentes. Nesta altura há as hormonas, depois há aqueles alunos que não ajudam os professores, que se portam mal e os professores têm de saber lidar com isso, porque há vários professores que chegam a uma fase da sua carreira que estão completamente esgotados do trabalho, devido ao comportamento dos alunos e ao stress e depois há pessoas que também ganham traumas. Não aqui em Portugal, mas por exemplo no Brasil há

escolas em que os professores ficam traumatizados e têm medo de ir trabalhar e depois ficam com medo dos alunos. Então acho que ser professor é assim um trabalho exaustivo…

- Desempeño de otras tareas además de la docencia: Comprobación de faltas/Reuniones

  <não identificado> Eu acho que a profissão de professor é muito complicada e difícil, porque não só têm de estar atentos à aprendizagem dos alunos, como se têm de preocupar com coisas <vacilação> secundárias como direções de turma, faltas e isso acaba por dificultar a vida deles.

- Asunción de diferentes papeles: Padre/Psicólogo

  <Filomena> […] Eles têm de se desdobrar em várias funções: tem de ser um pouco psicólogo, pai para ajudar e brigar na hora certa… Então eu acho difícil.

Además, los alumnos consideran que hoy en día aún es más difícil ser profesor debido, en su opinión, a la distracción que suponen las nuevas tecnologías para los jóvenes y también a que el profesorado ahora ya no se ve como figura de autoridad, tal como muestran las siguientes citas:

- Distracción de alumnos por las nuevas tecnologías

  <Laura> […] Agora acho que hoje em dia deve ser mais exaustivo, porque os jovens cada vez estão mais distraídos com as tecnologias, mais descontraídos do que antigamente… <risos>

- Menos autoridad del profesor

  <Filomena> Eu acho que antigamente os professores tinham mais <vacilação> permissão para reprimir os alunos, caso se comportassem mal. Então tinham mais medo dos professores e, por isso, era mais fácil ser professor, porque os alunos tentavam fazer o mínimo possível de coisas erradas e hoje em dia os professores não podem castigar ou fazer coisas que hoje em dia vemos mais como função dos pais, então os alunos têm mais liberdade para fazer coisas que antigamente não faziam, o que dificulta muito o trabalho dos professores.

Sin embargo, los alumnos argumentan que la dificultad en el ejercicio de la profesión depende del contexto de enseñanza, concretamente del número de alumnos por grupo, como se observa a continuación:

- Difícil: Depende de contexto de enseñanza/Depende de número de alumnos

  <não identificado> Depende de onde seja professor. Se for numa escola pública, até mesmo privada, é mais difícil, mas se for naquelas escolas onde só tem línguas… aquelas empresas que só dão aulas de línguas estrangeiras, que têm várias línguas e as turmas são quatro, cinco alunos no máximo. Nesses casos eu não acho que a profissão do professor seja tão difícil. Acho que é mais fácil, porque em comparação com os outros têm muito menos alunos, não têm de se preocupar com as tais burocracias, é mais fácil.

Otro de los aspectos que relacionan los alumnos de este primer grupo de discusión con la profesión docente es la necesidad de formación, concretamente de formación universitaria (lo cual, según ellos, tiene consecuencias en el respeto y la autoridad del profesor), formación en metodología, formación específica para el alumnado meta al que enseñan y formación continua a fin de que se mantengan actualizados. Veamos el fragmento de la entrevista en el que los alumnos debaten sobre este tema:

- Formación docente: Formación universitaria (Más respeto al profesor/Más autoridad), Formación específica para saber enseñar, Formación específica para el alumnado meta

  <Moderadora> Acham que faz falta muita preparação ou só com uma licenciatura acham que podem ser professores?

  <não identificado> Não, eu acho que para ser professor tem que se ter uma formação mais elevada do que as pessoas que a pessoa que está a ensinar, por isso convém que o professor tenha sempre uma graduação…

  <não identificado> Eu acho que para ser professor, por exemplo <vacilação> de qualquer assunto, ele precisa de ter um curso, pronto a especialização nesse assunto, a licenciatura com três anos, mas teria que ter um… um… curso por fora que ensinasse a… a… trabalhar com as pessoas e dependendo para quem fosse dar aulas. Se fosse para crianças ou adolescentes, teria que ter um curso sobre como lidar com as pessoas dessa idade. Assim acho que poderia ser professor. Agora, se ele fosse… se ele tivesse mais formação e se tivesse uma licenciatura, um mestrado ou um doutoramento, acho que, para já, seria mais fácil para ele encontrar trabalho e seria… e impunha mais respeito, é um doutor, ele já não seria… <ruído> podíamos até chegar e tratá-lo por doutor, tinha um doutoramento. Dá mais respeito, mais autoridade.

  <Moderadora> Mais opiniões…

  <não identificado> Também… acho… que… deveria haver um curso não só para saber lidar com pessoas da nossa… de certas idades, mas também um curso para ensinar o professor realmente a ensinar. Há muitos professores que têm dificuldade em transmitir o conhecimento que têm.

6.2.3.1.2. Grupo de discusión 2

En el grupo de discusión 2, formado también por 11 estudiantes de 10.º curso, el alumnado considera que la profesión docente es, coincidiendo con los resultados presentados anteriormente, difícil, agotadora y que requiere formación, tal como se puede observar en la red de categorías de la Figura 48. Resultados del análisis del grupo de

discusión 2: percepción de los alumnos sobre la profesión docente y las características del «buen» profesor de lenguas extranjeras.. Veamos algunas citas que evidencian estos resultados y justifican las opiniones de los alumnos.

En primer lugar, se presentan algunas razones que alegan los alumnos para argumentar que se trata de una profesión difícil:

- Trabajar con personas diferentes: Personalidades diferentes

  <Mafalda> Também. Difícil, porque tem de interagir todos os dias com diferentes pessoas, neste caso os alunos, têm diferentes personalidades e algumas são muito difíceis.

- Adaptarse a alumnos diferentes: Buena relación profesorado-alumnado

  <Matilde> Em geral temos que <inteligível> com os professores, adaptarmo-nos uns aos outros, para termos uma boa relação na aula.

- Adaptarse a alumnos diferentes: Papel del alumno para contribuir a un buen ambiente en el aula

  <Melissa> Ele muitas vezes não dá aquilo que é na realidade, para nos agradar e, como foi várias vezes referido, nem todos damos valor a isso, ou seja, nós também temos de abdicar de algumas atitudes, para conseguir estabelecer um bom ambiente.

Asimismo, los alumnos consideran, al igual que el grupo de discusión 1, que hoy en día la profesión docente es aún más difícil que antes, por varios motivos: por la rapidez con la que actualmente se producen los cambios, con la consecuente dificultad para mantenerse actualizado; por el mal comportamiento de los alumnos, debido en parte a que ya no se trata a los profesores con tanto respeto como antes; por el papel de los padres en la educación de los hijos y su relación con el profesorado; así como por la peligrosidad que actualmente se asocia a la profesión, a causa de esa falta de respeto a los docentes, que puede derivar en agresiones y, por consiguiente, en una mayor inestabilidad e inseguridad del cuerpo docente. A continuación se muestran algunas intervenciones que reflejan estas reflexiones del alumnado:

- Formación continua: Actualización del profesor

  <Justino> […] mas também o facto de agora tudo estar em evolução e o professor manter-se a par do que está a acontecer no mundo é muito difícil, porque acontece <sic> muito mais coisas ao mesmo tempo e nem sempre conseguimos estar a par de tudo e para o professor é mais difícil.

- Menos respeto al profesor: Mal comportamiento del alumnado/Necesidad de ver al profesor como figura de autoridad

  <Justino> Eu acho que concordo com o que a Mafalda disse, porque o professor hoje em dia… cada vez os jovens se portam pior, são mais delinquentes, entre aspas, e têm menos respeito, então o professor está ali e é como se fosse um… às vezes é como se não estivesse. Os alunos,

muitas das vezes, não respeitam o professor, apesar de ser uma figura autoritária, eles não querem saber, por isso é que eu acho que a profissão do professor é um bocado difícil por causa disso.

<Hérnia> Eu concordo com aquilo que foi dito, porque os alunos, muitas das vezes, não digo a maioria, mas talvez uma minoria, se esqueça que dentro de uma sala de aula existe uma hierarquia em que os professores estão no máximo e nós temos de os respeitar acima de tudo, sem dar respostas.

- Menos respeto al profesor: Necesidad de ver al profesor como persona

<Raquel> Mais do que ser um professor, é uma pessoa e nós temos de respeitar as pessoas. Um professor ensina e tem de ter todas essas características, mas nós também temos que ter a consciência que é uma pessoa e que temos de a respeitar. E que pode ter bons dias e maus dias.

- Papel de los padres en la educación de los hijos: Relación actual padres-profesorado/Poco tiempo con los hijos

<Melissa> Temos que ter em conta outro aspeto que as mentalidades, por parte, não é em todo, as mentalidades só mudam, porque as mentalidades… dos jovens, porque as dos pais também mudam. A educação que eles recebem também se reflete naquilo… nas posturas que eles tomam durante a aula. E há muitas vezes queixas de professores por causa dos alunos aos pais e as respostas são… consentem, os pais consentem aquelas atitudes e às vezes viram-se contra os professores, porque acham que têm que ser corretos no ensino.

<Mafalda> Eu concordo, em parte, com a Melissa, mas também temos que pensar que agora a maior parte dos alunos passa muito mais tempo na escola e vão pelos outros, também. Muitos são influenciáveis a um ponto de ficarem diferentes do que foram ensinados em casa.

- Profesión peligrosa: Cambios en la sociedad/Agresiones (Alumno-profesor, Profesor-alumno)/Inestabilidad e inseguridad del profesor

<Melissa> Então, eu começo a achar que a profissão do professor está a começar a ser cada vez mais perigosa, porque a sociedade mudou. As mentalidades dos alunos, tal como o Justino disse, são diferentes e nós temos alunos que não consideram que o professor seja autoritário e então, como vemos muitas vezes nos jornais e isso, vemos agressões de parte a parte, não digo só que seja de aluno para professor, mas também de professor para aluno, o que começa a ser cada vez mais perigoso em termos de vida, não é, para um professor, porque ele começa a sentir-se inseguro e instável de como deve praticar ou exercer as suas aulas.

Otra percepción de este grupo de alumnos acerca de la profesión docente es que se trata de una profesión agotadora. Veamos cómo lo justifican los alumnos:

- Profesión agotadora: Muchos años en la profesión/Menos atención a los alumnos

<Matilde> Além dos professores terem esta dificuldade toda, em grande parte por causa dos jovens, como já foi dito, mas também porque há o facto de alguns serem professores há já alguns anos, também chegam a ficar saturados de certas atitudes, têm mais dificuldade em prestar tanta atenção aos alunos, não porque não queiram, mas porque já são muitos anos nessa profissão.

Asimismo, los alumnos, como acabamos de referir, aluden a la necesidad de formación continua y de actualización de los docentes y, preguntados por la moderadora, añaden que también precisan de formación universitaria en su área de especialización, formación específica para saber afrontar las situaciones cotidianas del aula y además recalcan la importancia del *estágio* en la formación inicial, tal como se manifiesta en las siguientes citas:

- Formación para afrontar distintas situaciones

<Melissa> O que faz falta em grande quantidade é a dedicação que um professor decide tomar, para enfrentar todas as consequências. Sim, porque ser professor, como já referimos, não é uma coisa que é entrar na faculdade e sair logo. Antes de chegar à profissão, ele tem muito trabalho e aprende muito mais do que aquilo que aparenta. Não aprende só em matéria. Aprende em saber lidar com certos problemas e tornar-se uma pessoa mais forte em termo de saber lidar.

<Hérnia> Eu concordo com o que a Melissa disse, porque a profissão do professor é muito <sic> teórico, mas também tem de haver muita prática, para saber lidar com a situação do dia a dia com os alunos.

<Melissa> Porque o dia a dia de um professor não é rotineiro. Há sempre situações que vão acontecendo que vão sendo novas todos os dias, porque nunca sabemos a postura dos alunos, o dia a dia deles, a forma como vão lidar connosco.

- Importancia del *estágio*: Acercamiento a la realidad de la profesión

<Matilde> Tinha que ter uma experiência do género como agora têm os estagiários. Tinha que ter uma experiência antes de terem a profissão de professor. Tinham que ter essa experiência para saber com o que é que vão lidar.

<Moderadora> Então acham que é importante o estágio?

<todos> Sim.

La discusión sobre este tema continúa con el debate sobre los conocimientos del profesor de LE, el cual retomaremos en el apartado siguiente.

6.2.3.1.3. Grupo de discusión 3

Tal como se puede observar en la Figura 49. Resultados del análisis del grupo de discusión 3: percepción de los alumnos sobre la profesión docente y las características del «buen» profesor de lenguas extranjeras., los alumnos participantes en este grupo de

discusión consideran la profesión docente, a diferencia de los otros dos grupos, alegre y divertida, aunque algunos de ellos admiten que puede llegar a ser ingrata. Asimismo, reconocen que se requiere formación específica para ser profesor de LE, más allá de los conocimientos científicos de su área de especialización. Otro punto en común, respecto a los otros grupos, es la percepción del alumnado sobre los cambios que ha experimentado la profesión docente en los últimos años. A continuación, se muestran algunos fragmentos en los que los alumnos justifican su opinión o manifiestan acuerdo o desacuerdo respecto a las aportaciones de los compañeros y el debate generado en torno a estos aspectos:

- Profesión ingrata: Sobrecarga de trabajo/Otras tareas además de la docencia

En relación con esta calificación de la profesión, se produce un intercambio de pareceres en el que una de las alumnas expone su punto de vista alegando razones como la sobrecarga de trabajo del profesorado, que debe asumir otras responsabilidades además de la docencia, y el desgaste que supone la profesión en general. Otro se muestra menos convencido y explica que ello depende de factores como la vocación del docente y los alumnos con los que trabaja. Veamos el fragmento que evidencia estos resultados:

> <Moderadora> […] O que acham da profissão do professor? Como a descreveriam? Se a pudessem descrever com adjetivos ou com uma frase…
>
> <Nina> Ingrata.
>
> <Moderadora> Ingrata. Porquê? Diz o teu nome, por favor.
>
> <Nina> Porque um professor dá muito de si e às vezes até tem de levar os problemas para a sua vida pessoal e gasta muito tempo com os alunos.
>
> <Moderadora> E não recebe nada…
>
> <Nina> Em troca. Às vezes não.
>
> <Moderadora> Podem concordar com a Nina ou não.
>
> <Samantha> Eu concordo com a Nina.
>
> […]<Nina> Por exemplo, os professores têm muito trabalho, também. Eles têm muitos testes para corrigir às vezes. Isso não compensa o que recebem dos alunos e da própria escola.
>
> […] <Nina> […] o professor deve ter assim uma relação mais próxima com o aluno, por isso é que eu acho que as turmas deviam ser mais pequenas, para o professor poder dar atenção a cada aluno, mas sendo as turmas assim tão grandes, eu acho que um professor… por isso é que eu acho que é um bocado ingrato, porque a profissão do professor vai para além do ensino.

- Profesión ingrata: Vocación docente/Grupos de alumnos

  <Pablo> Eu acho que não é… é assim, há professores que podem levar… é assim, um professor que goste da sua profissão, eu acho que nunca chega ao ponto de achar que a sua carreira é ingrata, mas lá está, há sempre turmas que podem ser diferentes e fazer com que o professor leve muito mais… muito mais trabalho para levar essa turma a ter boas notas.

- Profesión alegre y divertida

Los alumnos creen que trabajar con diferentes personas, concretamente con jóvenes, contribuye a que la profesión docente sea divertida y alegre. Recordemos que esta característica también es mencionada en los otros dos grupos de discusión, si bien en ambos casos la señalan como uno de los motivos para calificar la profesión como difícil, tanto por el hecho de trabajar con estudiantes muy diferentes, como por el de tratarse de adolescentes y niños, alumnado que puede mostrar un comportamiento más complicado. Por lo tanto, esta es una de las diferencias entre este grupo y los otros dos. Veamos cómo justifican los alumnos de este grupo de discusión su postura:

- Profesión alegre, divertida: Trabajar con personas diferentes/Trabajar con jóvenes

  <Pablo> Eu acho que é divertida também. Há turmas e turmas e às vezes os alunos também são divertidos e os professores às vezes também se podem esquecer dos seus problemas através de certos alunos. Depois também varia de cada turma. Há turmas de secundário, turmas de básico e da primária. É conforme, se um professor gosta de explicar a crianças e ensina a alunos do secundário, talvez não vá gostar.

  <Nina> É alegre também, porque os professores, ao trabalhar com pessoas mais novas e jovens, também recebem muita alegria, muita energia e isso acaba às vezes por transformar, se eles estiverem mais em baixo, transformá-los e ficarem mais alegres.

  <Samantha> Eu acho que às vezes os professores têm, como o Pablo disse, têm vários alunos, então eles podem conhecer cada aluno individualmente e são várias perspetivas de alunos, e são diferentes todos, e vai conhecer todos. Não sei, isso pode ser divertido e também alegre.

- Ser profesor antes y hoy en día

Al igual que en los otros dos grupos de discusión, los alumnos se refieren a los cambios experimentados en la profesión docente en los últimos años, si bien las razones que los llevan a confirmar este aspecto son diferentes. En este grupo, los alumnos se centran en sus percepciones sobre cómo ven el proceso de enseñanza-aprendizaje hoy en día comparándolo con como era antes, sobre todo en lo que atañe al papel del alumno y del profesor, tal como se evidencia en el siguiente fragmento:

- Ser profesor hoy en día: Mejor relación profesorado-alumnado/Alumnado más motivado/Profesorado más paciente/Profesorado y alumnado más empático/Prohibición del uso de violencia/Menos miedo al error

  <Moderadora> […] E é diferente ser professor hoje do que era ser professor antigamente? Por exemplo na época dos vossos pais.

  <João> Acho que sim, porque antigamente era mais à base da força. Acho que agora os professores têm uma melhor relação com os alunos, não precisam de recorrer tanto à força para educá-los, basta às vezes apenas falar com eles e as coisas resolvem-se.

  <Nina> Antigamente as coisas eram muito levadas na violência e os professores tinham um estatuto superior aos alunos e agora acho que os professores já conseguem perceber melhor o que é estar na pele dos alunos e tentam pôr-se no lugar dos outros, porque os alunos às vezes também tentam perceber o que se passa na cabeça dos professores e isso melhora muito a relação a até a própria aprendizagem, porque antes os alunos não participavam com medo de errar e, pronto, de levaram <vacilação> de serem tratados com violência.

  <Samantha> Antigamente não tinham tanta paciência como têm agora. Como já explicaram os outros colegas, utilizavam muita violência e não tinham tanta paciência como têm agora. Como disse o João, às vezes só é preciso falarem dois minutos e já está <sic> as coisas resolvidas.

  <Pablo> Muitas das vezes acho que os alunos têm mais <vacilação> ficam mais incentivados a ouvir a matéria quando gostam do professor, quando têm uma boa relação com o professor.

- Formación del profesor

En los tres grupos de discusión los alumnos valoran la formación como un elemento esencial del profesor de idiomas. En este grupo de discusión 3 los alumnos destacan la importancia del conocimiento disciplinario y el conocimiento de la lengua meta, así como la formación específica para saber enseñar, concretamente conocimientos metodológicos, y la formación específica para trabajar con un determinado alumnado meta; todos ellos aspectos comentados también en los otros dos grupos de discusión. Veamos algunas citas que muestran estos resultados:

- Formación del profesor: Conocimientos disciplinarios

  <Moderadora> […] E para ser professor hoje em dia acham que é preciso muita preparação?

  <Pablo> Acho que sim, porque um professor vai explicar a raiz daquela matéria. É a mesma coisa que uma pessoa que esteja lá para médico. Tem de ter professores. Esses professores têm de saber tudo à risca mesmo, senão esse doutor numa irá saber o que fazer, porque nunca lhe foram dadas as coisas certas. É a mesma coisa que um professor nunca ter dado tudo e depois não sabe explicar aos alunos, por isso eu acho que é importante eles terem uma boa formação.

- Formación del profesor: Formación específica para el alumnado meta/Formación específica para saber enseñar

  <João> Mais do que saber o que tem de dar nas aulas, acho que é preciso estar preparado para trabalhar com os alunos. Ter consideração pelos alunos. Acho que também é importante terem essa noção de como devem tratar os alunos.

  <Nina> Eu concordo com o João, porque hoje em dia ainda há professores que ainda não sabem muito bem como lidar com os alunos e isso pode prejudicar o <vacilação> a aprendizagem e não conseguem às vezes trabalhar bem com os alunos, porque não sabem <vacilação> como ajudá-los a perceber e a entender as coisas.

- Formación del profesor: Formación específica para saber enseñar/Conocimientos metodológicos, Conciencia sobre la diversidad del aula

  <Moderadora> Mais alguma coisa?

  <Júlia> Também é necessário conhecer vários métodos de ensino, porque ninguém é igual a ninguém e toda a gente aprende de uma maneira diferente, por isso para, por exemplo... ao João pode ser ensinada uma coisa, mas para a Nina não dá da mesma maneira, por isso ser professor também é saber vários métodos e saber trabalhar com os alunos.

Una vez presentados los resultados de los tres grupos de discusión sobre la percepción del alumnado participante en el estudio sobre la profesión docente, comprobamos, si tenemos en cuenta lo expuesto anteriormente y observamos la Figura 47. Resultados del análisis del grupo de discusión 1: percepción de los alumnos sobre la profesión docente y las características del «buen» profesor de lenguas extranjeras., la Figura 48. Resultados del análisis del grupo de discusión 2: percepción de los alumnos sobre la profesión docente y las características del «buen» profesor de lenguas extranjeras. y la Figura 49. Resultados del análisis del grupo de discusión 3: percepción de los alumnos sobre la profesión docente y las características del «buen» profesor de lenguas extranjeras., que son varios los aspectos en los que coinciden los tres, como la necesidad de formación específica para ser profesor o las particularidades de la profesión hoy en día respecto al pasado, si bien los matices difieren de un grupo a otro. Asimismo, en lo que concierne a la valoración de la docencia como profesión, existen bastantes puntos en común entre el grupo 1 y 2, que la tildan de difícil y agotadora, mientras que en el grupo de discusión 3 la describe como alegre y divertida, aunque en ocasiones ingrata, mostrando así perspectivas ligeramente disímiles.

6.2.3.2. Percepción de los alumnos sobre las características de un «buen» profesor de lenguas extranjeras

Como ya habíamos explicado, la primera actividad que se solicita a los alumnos en el grupo de discusión consiste en reflexionar y escribir, individualmente, tres o cuatro características que consideran que debe tener el «buen» docente de LE. A partir de la lectura de esas ideas, se establece un debate en el que se discuten algunas de las propuestas y en el que los demás pueden manifestar su acuerdo o desacuerdo y, de esa reflexión conjunta, surgen otros rasgos no apuntados anteriormente. A continuación presentamos los resultados obtenidos en los tres grupos de discusión sobre lo que significa ser un «buen» profesor de LE para los alumnos participantes.

6.2.3.2.1. Grupo de discusión 1

En el grupo de discusión 1, tal como observamos en la Figura 47. Resultados del análisis del grupo de discusión 1: percepción de los alumnos sobre la profesión docente y las características del «buen» profesor de lenguas extranjeras., los alumnos comentan que un «buen» docente de idiomas debe tener un buen conocimiento de la lengua, concretamente corrección lingüística, conocimiento de la gramática y, sobre todo, lo más reiterado por el alumnado, buena pronunciación y hablar bien; saber enseñar los contenidos de forma clara, con paciencia y con actividades adecuadas para el aprendizaje; así como ser comunicativo, simpático, paciente y comprensivo (también ante los errores). Además de estas características, que son las más repetidas por el alumnado, algunos mencionan las siguientes: capacidad de ayudar a los estudiantes (sobre todo, a los que presentan más dificultades en el aprendizaje de la lengua), capacidad para aceptar las críticas de los alumnos, disponibilidad para conversar con ellos en la lengua meta, justicia e imparcialidad, flexibilidad, buen humor y profesionalidad (en el sentido de ser competente). A continuación se presentan algunos ejemplos de cómo justifican los alumnos algunos de estos aspectos:

- Aceptar las críticas de los alumnos

  <Mónica> […] e saber lidar com as críticas por parte dos alunos. Muitas vezes o aluno quer ajudar o professor a melhorar e o professor não deixa.

- Ser profesional: Saber estar en clase, Ser competente

  <Moderadora> O que é ser profissional? O que é um professor profissional?

  <não identificado> É saber estar na aula, ser <silêncio> competente…

- Profesor nativo/no nativo

Una de las características que origina más debate tiene que ver con si es preferible que el profesor de idiomas sea o no nativo. En este grupo de discusión encontramos posiciones a favor y en contra. Por un lado, algunos alumnos subrayan que, si el docente es nativo, puede ser más paciente, exigente y comprensivo, pues comprende mejor lo que es aprender una LE. No obstante, otros creen que es justo lo contrario: que el nativo puede ser menos exigente, que puede no tener experiencia como aprendiente de otra LE y que además el desconocimiento de la(s) lengua(s) materna(s) de su alumnado puede dificultar la transmisión de contenidos. Veamos el fragmento de la entrevista en el que los alumnos debaten este aspecto:

- Profesor nativo: Ventajas (Más paciente, Más comprensivo, Más exigente, Experiencia en aprendizaje de LE), Desventajas (Menos exigente, Falta de experiencia en aprendizaje de LE, Dificultades en la transmisión de conocimientos, Desconocimiento de la(s) lengua(s) materna(s) del alumnado)

<não identificado> Nativo…

<Filomena> Mas aí é um pouco mau, porque ele tem de dar outra língua e não sabe passar para você, porque ele pode não saber tão bem a sua língua.

<não identificado> Mas o facto de ser nativo e não ter tanta certeza com a nossa língua torna-os mais compreensivos. Têm mais... calma e ajudam-nos mais. É uma boa aposta.

<Moderadora> Concordam com isto? […]

<não identificado> Não, eu acho que não, porque, primeiro, estaríamos a descartar professores excelentes que podem ser da nossa língua e depois… o facto de ser nativo pode… pode, na minha opinião, não levar a que o professor tenha mais compreensão, não acho que isso tenha a ver, eu acho é que… o ser nativo pode até às vezes dificultar a transmissão dos conhecimentos, porque o professor pode não saber tão bem a nossa língua.

<não identificado> E exatamente por isso, pelo facto de um professor ser nativo pode não ter passado pelas dificuldades pelas quais vamos passar ao aprender a língua, ou seja, não vai ter tanta experiência ao transmitir-nos tantas ideias. Nós não sabermos uma coisa e ele saber como explicar e como chegou lá na altura.

<não identificado> Eu partilho da mesma opinião, só que ao contrário. O professor nativo passou mesmo pelas dificuldades. Ele teve de vir para um país onde não… onde não fala a língua dele e… e ele é que sentiu na pele as dificuldades. Não um professor português que neste caso aprendeu inglês e que está agora a dar aulas a alunos portugueses, de Inglês. Um professor de Inglês que venha para cá dar aulas a alunos portugueses de Inglês passou realmente… teve mais obstáculos do que um professor português.

<Ana> Não foi <sic> exatamente obstáculos na aprendizagem da língua, foi na vida.

<não identificado> Teve sim. A aprender o português.

[…]

<não identificado> Sim, não estou a dizer para descartarmos todos os professores, mas, no meu caso, eu, dada a escolha, preferia um professor da… sim, nativo.

<Alice> Um professor nativo seria mais exigente…

<não identificado> Eu vejo ao contrário. Acho que ele seria mais <vacilação> desculpava mais, porque também teve de aprender outra língua e sabia que era difícil.

<Mónica> Para além de todos os inconvenientes que já apontaram, eu acho também que quando estamos a aprender a língua do professor nativo, se em algum momento tivermos uma dúvida sobre alguma palavra ou assim, se ele não for tão bom na língua em que está a falar connosco, na nossa língua materna, talvez não vá saber explicar essa palavra e tenhamos de recorrer a outras fontes que não a do professor.

- Profesor no nativo: Posibilidad de aprender una lengua para enseñarla, Posibilidad de contacto directo con la lengua meta

<Clara> Eu acho que um professor que não seja estrangeiro, que não seja nativo da língua, pode ser igualmente bom ou até melhor que um professor nativo. Pode aprender e ser tão bom como ele.

<Moderadora> Nós, os professores nativos, damos erros. Vocês também dão erros em português. Podem não ser nativos, mas ter contacto com nativos, podem passar um tempo no país da língua.

<não identificado> Pode fazer um estágio.

Además de esta cuestión, en el debate posterior a la lectura de las características escritas por los alumnos, surgen otras propuestas como tener experiencia, tener una personalidad fuerte, ser empático, tener espíritu joven, estar actualizado y tener vocación y habilidades específicas para la profesión docente. A continuación mostramos alguna cita en la que el alumnado expone las razones por las que consideran relevantes la vocación, la personalidad y la formación continua:

- Vocación/Habilidades específicas para la profesión docente

<Luísa> Acho que também é preciso ter vocação <inteligível>.

<Moderadora> O que entendemos por vocação? Gostar? Gostar da profissão?

<Luísa> E também ter jeito para a profissão. Há muitos professores que não são bons como professores.

- Personalidad fuerte

<Mónica> Eu acho que, para além da vocação, um professor ou um futuro professor tem de ter em conta a personalidade, porque como já tivemos a chance de experimentar, tivemos aí uma estagiária […], não tinha aquilo que eu acho que é a personalidade certa para ser professora. Era muito tímida, era retraída, era nervosa e acho que para uma pessoa ser boa professora tem de ter um caráter mais forte, para que depois não se deixe dominar pelos alunos.

- Formación continua: Actualización del profesor

<Filomena> Eu acho que para ser um bom professor também precisa de… Eu já tive um professor que uma vez me disse que uma das coisas que ele gostava de fazer era de vez em quando ler artigos curtos sobre o assunto, sobre pedagogia, sobre novos métodos de ensino, sobre coisas do género e… e ele acreditava que isso era muito importante para um professor, sempre a renovar as suas experiências, reciclar, porque às vezes o que você aprendeu há vinte anos atrás na sua formação não é mais o que os alunos precisam, então acho que é muito bom um professor sempre procurar coisas novas e tentar atualizar-se sobre o assunto.

6.2.3.2.2. Grupo de discusión 2

En el grupo de discusión 2, formado por 11 alumnos de 10.º curso, los rasgos del «buen» docente de idiomas más repetidos por los estudiantes, como se muestra en la Figura 48. Resultados del análisis del grupo de discusión 2: percepción de los alumnos sobre la profesión docente y las características del «buen» profesor de lenguas extranjeras., son: simpático, paciente y comprensivo, calificativos mencionados por 8 de los 11 estudiantes. Además de estos tres, en este grupo coinciden en señalar, aunque no con tanta frecuencia, otros aspectos como que el profesor debe ayudar a los alumnos, mostrar disponibilidad y facilitar el aprendizaje de la lengua meta, ser buen comunicador, ser interactivo (en el sentido de crear distintas actividades adecuadas para el aprendizaje de la lengua), tener buena relación con los alumnos y tener sentido del humor. Asimismo, con mucha menos frecuencia, se indican otras características como la importancia de que el docente sepa explicar, promueva la interacción entre estudiantes (a fin de que facilite la comprensión, la comunicación y el conocimiento de nuevo vocabulario), proponga actividades que requieran distintos tipos de agrupamientos, utilice un ritmo de habla adecuado para facilitar la comprensión, acepte la opinión de los alumnos, sepa motivarlos, sea amigable, sea justo y dinámico.

Se trata, como bien concluye una de las alumnas participantes, de características que pueden contribuir a crear un buen ambiente en el aula y que son fácilmente observables para el alumnado:

<Melissa> São características que ajudam a promover um bom ambiente na sala de aula. […] É claro que nós fomos buscar as características com que lidamos diariamente…

En el debate posterior a la lectura de las aportaciones individuales de los alumnos, estos describen a qué se refieren con algunas de esas características mencionadas y por qué son relevantes para el profesor de idiomas. Veamos algunos ejemplos:

- Comprensivo: Comprensivo ante las dificultades de aprendizaje

  <Justino> Principalmente o facto de ser compreensivo, pois nós, alunos, não sabemos falar bem a língua como o professor e ele deve entender que nós não nascemos todos ensinados.

  <Moderadora> Então, compreensivo no sentido de compreender…

  <Justino> Que nós ainda não sabemos tudo.

  <Moderadora> As dificuldades que possam ter.

  <Raquel> A sala de aula é o único lugar onde nós podemos falar essa língua. Em casa falamos português, não falamos a língua estrangeira, por isso nós temos dificuldades na aula, por isso o professor deve ser compreensivo.

- Paciente: Consciente de la diversidad en el aula, Dar tiempo a los alumnos

  <Justino> A do paciente, porque isto também tem a ver… junta-se à parte do ser compreensivo, que ele tem de ser paciente quando nós não conseguimos, às vezes, fazer os exercícios assim em meio minuto e, ainda por cima, com o professor a contar o tempo que nós demoramos <risos> não dá mesmo. Com pressão em cima não conseguimos fazer nada.

  <Maria> Eu concordo com o Justino, porque há coisas que às vezes os professores acham que nós aprendemos todos ao mesmo tempo e da mesma maneira e não compreendem quando, por exemplo, eu aprendo mais depressa do que o Justino, por exemplo, e chateiam-se e perguntam-lhe porque é que outros sabem e ele não.

  <Hérnia> É por isso que todos os professores deveriam ter paciência e ajudar os grupos de apoio e isso.

  <não identificado> E também perceber que uns alunos têm mais dificuldade do que outros e ajudá-los nesse sentido.

- Interactivo: Actividades variadas (Canciones en la lengua meta, Actividades lúdicas)

  <Moderadora> O que disseram mais? Interativo… Interativo em que sentido? O que entendem por interativo?

  <Maria> Tem que incentivar os alunos com outros métodos, sem ser só o do livro, por exemplo com jogos, mostrar músicas da língua.

  <Moderadora> Então, mais do que métodos, distintos tipos de atividades, atividades variadas. Sim? Interativo é isso?

  <não identificado> Sim.

En ese momento de discusión, como acabamos de comprobar, surgen además otras características relevantes como la importancia de ser consciente de la diversidad existente en el aula, dar tiempo suficiente a los alumnos o presentar una diversidad de actividades y materiales. Asimismo, se hace referencia a otros rasgos que debe tener el «buen» docente de idiomas que curiosamente los alumnos de este grupo no habían señalado anteriormente, como el conocimiento sobre la disciplina, la necesidad de que muestre autoridad y de que se actualice y se forme continuamente, características también indicadas por los alumnos participantes en el grupo de discusión 1. Veamos algunas citas:

- Conocimientos disciplinarios

  <Melissa> É claro que nós fomos buscar as características com que lidamos diariamente, mas é assim… se viesse para aqui uma pessoa que só tivesse essas características e começasse a ensinar coisas que… por exemplo, se nós já tivéssemos lidado antes com uma professora e dizemos «Não, isto não é assim», pensamos «Não pode ser desta maneira, «Onde é que estão os estudos para nos provar que é desta forma?». Por isso é que nós temos confiança, acima de tudo, num professor, porque sabemos que aquilo que ele nos está a dizer é correto. Porque ele estudou e chegou a esta posição de alguma forma.

- Formación continua: Actualización del profesor

  <Miriam> Eu penso que os professores deviam ir sempre àquelas formações, para não ficarem com um ensino muito passado, para terem um ensino mais atualizado <inteligível>.

  <Melissa> O que vai ajudar, incentivar os alunos e cativar a atenção, porque nós estamos sempre à espera de aprender o que é diferente, o que é novo. E assim, tal como a Miriam disse, vai ser muito mais cativante.

Sin embargo, los alumnos no profundizan en la descripción de estas características, más allá de la necesidad de que el profesor sepa explicar y conozca los contenidos disciplinarios, hasta que, tras la reflexión sobre la profesión docente, la moderadora insiste nuevamente en este asunto. En ese momento, tres opinan al respecto, refiriendo la importancia de dominar la lengua meta, conocer la(s) lengua(s) materna(s) de los estudiantes y saber enseñar, para lo cual, a su modo de ver, se requiere tener «tacto» con los alumnos y tener conocimientos de metodología. A continuación mostramos algunos fragmentos en los que los estudiantes conversan sobre este tema:

- Dominio de la lengua meta

  <Moderadora> Sendo que são professores de língua estrangeira, que tipo de conhecimento requerem, além da preparação para trabalhar com pessoas?

  <Mafalda> Dominar a língua.

- Saber enseñar: Tener «tacto», Conocimientos metodológicos

  <Melissa> Saber transmitir a língua. Saber ensinar.

  <Moderadora> Para saber ensinar, o que é preciso? O que é saber ensinar?

  <Melissa> Ter «tato» com os alunos. Não basta só saber a matéria. É preciso saber transmiti-la. E daí ele preparar-se com vários métodos.

- Conocimiento de la(s) lengua(s) materna(s) del alumnado

  <Matilde> E se souber, por exemplo se for um professor estrangeiro, o que é raro acontecer, mas se for um professor estrangeiro convém que conheça alguma coisa da nossa língua e que não seja só ele a ensinar, mas nós a ele também, para conseguirmos comunicar melhor.

- Sentido del humor

  <não identificado> Ter em certa parte sentido de humor, porque assim com algumas piadas podemos aprender melhor.

6.2.3.2.3. Grupo de discusión 3

Los siete alumnos de 10.º curso participantes en este grupo coinciden en señalar, en la línea de lo comentado en los otros dos grupos de discusión, tal como se observa en la Figura 49. Resultados del análisis del grupo de discusión 3: percepción de los alumnos sobre la profesión docente y las características del «buen» profesor de lenguas extranjeras., que el «buen» profesor de LE debe ser comprensivo, simpático y paciente. Además de estos tres aspectos relacionados con la personalidad, más de la mitad de los alumnos refieren otros como la importancia de saber la lengua meta (incluso sugieren la pertinencia de realizar una estancia Erasmus en un país donde se hable la lengua), saber explicar, transmitir ideas y contenidos y llevar materiales novedosos, así como ser capaz de captar la atención de los alumnos. Otras características que asocian al docente de idiomas, aunque no con tanta frecuencia como los mencionados anteriormente, aluden a competencias como impartir clases variadas, mostrar disponibilidad para ayudar a los alumnos, prestar atención –partiendo de la existencia de diversidad en el aula– al ritmo de aprendizaje de los alumnos y a sus gustos y motivarlos a fin de que se interesen por la lengua meta; y también rasgos de personalidad como ser alegre, amigable, creativo, divertido y tener buen humor, pero mostrando autoridad cuando es necesario.

Veamos algunos fragmentos de la entrevista en los que los alumnos, tras la lectura de sus aportaciones para la primera actividad, justifican y aclaran sus propuestas y las reacciones de los compañeros a alguna de sus intervenciones:

- Conocimiento de la lengua meta: Estancia en un país hablante de la lengua meta

<Moderadora> […] E das que foram referidas há alguma com a qual não concordam? Que acham que não é assim tão… que nunca pensaram nessa característica para um bom professor.

<Nina> Eu nunca pensei que um professor deve fazer Erasmus para… Não é que não ajude, mas por acaso nunca tinha pensado.

<Moderadora> Erasmus no país da língua…

<Nina> Da língua, sim, que leciona.

<Moderadora> O que acham os colegas? Acham que isso é importante?

<Júlia> Talvez seja importante para aprender as tradições, a maneira como se fala no país, só que se calhar não se trata da mais importante. Pode ser importante, mas não é aquela coisa mais importante.

<Moderadora> Sim, porque referiram, acho eu, que devia ter conhecimentos da língua e agora a Júlia disse uma coisa muito interessante, não é só língua, também é…

<não identificado> Cultura.

- Captar la atención del alumnado: Transmitir novedades

<não identificado> Cativar os alunos.

<Moderadora> Como? Ou por meio de quê?

<Pablo> Eu cheguei a ter um professor que ele muitas vezes, para nos incentivar, a dar a matéria contava notícias que tinham acontecido. Ele muitas vezes trazia objetos, e contava a história do objeto e ao mesmo tempo já nos estava a dar a matéria. Ou então trazia o Jornal de Notícias, contava uma notícia e nós debatíamos e, quando dávamos por ela, tínhamos debatido e tínhamos dado a matéria ao mesmo tempo de uma maneira muito mais relaxante e entre todos.

<Moderadora> Então cativar os alunos com materiais, com técnicas…

<Pablo> Sim.

En el debate posterior a la lectura de las características escritas por los alumnos participantes en el grupo de discusión, también surgen otras ideas que consideran importantes para un docente de idiomas, como el establecimiento de una buena relación con los estudiantes, para lo cual sugieren que se reduzca el número de alumnos por clase, de modo que sea viable una atención más individualizada; así como el desempeño por parte del profesor de otros papeles además de la docencia, informaciones a las que ya aluden durante el debate sobre la profesión docente. Veamos algunas citas que evidencian estos resultados:

- Buena relación con alumnos: Menos alumnos por grupo, Atención individualizada

<Samantha> Ter vários métodos para poder explicar aos alunos, porque como aqui já todos disseram, nem todos aprendem da mesma maneira, então temos de encontrar uma forma de que cada um perceba.[…] E também se pode trabalhar individualmente, por exemplo falar com ele durante o intervalo.

<Nina> Por isso é que eu acho… Eu concordo com os meus colegas, que o professor deve ter assim uma relação mais próxima com o aluno, por isso é que eu acho que as turmas deviam ser mais pequenas, para o professor poder dar atenção a cada aluno, mas sendo as turmas assim tão grandes, eu acho que um professor… por isso é que eu acho que é um bocado ingrato, porque a profissão do professor vai para além do ensino. Se um aluno não está bem, claro que há professores que nem querem saber, mas há outros que procuram ajudar o aluno de qualquer forma e <vacilação>.

- Varios papeles del docente: Psicólogo, Padre, Amigo

<Pablo> Têm de dar muitas vezes a educação, que não faz parte da profissão de um professor.

<Samantha> Às vezes o professor faz vários trabalhos. Tanto pode ser um amigo, pode ser um pai, pode ser um psicólogo também, em certos casos, pode ser várias coisas.

Asimismo, en la segunda parte del grupo de discusión los alumnos, cuando debaten sobre la pertinencia de que el profesorado mantenga una buena relación con los padres, hacen referencia a la necesidad de que el docente sea imparcial y profesional, dos características también señaladas en los dos grupos de discusión anteriores, y que en este caso explican de la siguiente manera:

- Ser imparcial

<Júlia> Um professor tem de ser imparcial. Por alguma razão nos exames nunca vai lá o nome, nos exames nacionais nunca vai o nome do aluno, que é para o professor que vai corrigir, caso conhecesse o aluno, não privilegiar ou prejudicar. Por isso, claro que é importante os pais conhecerem os professores e vice-versa, só que não acho que seja a coisa mais importante, porque não são os pais que vão assistir às aulas e até podem ser professores que com os alunos são uma coisa e com os pais são outra coisa. Podem dar uma má imagem para os pais e uma boa imagem para os alunos ou vice-versa.

<Nina> Concordando com a Júlia, eu acho importante o professor manter a imparcialidade, quer seja muito amigo ou não, ou até não gostar do pai, porque o aluno não tem culpa, de uma certa forma, por isso…

<Samantha> Mas como tu referiste antes, aquilo acontece, que às vezes os pais valorizam, como «Ah, dou-me bem com o pai dele, então vou beneficiar o aluno» ou então «Ah, dou-me mal, vou prejudicar o aluno». Isso acontece. Pode não ser tanto, mas…

<Nina> Mas foi isso que eu disse.

<Maria> Depende das pessoas.

<João> Acho que isso já não é um bom professor. Acho que isso aí já é o…

<não identificado> O caráter.

<Moderadora> Então a característica de ser imparcial, querem acrescentar à da primeira parte? Porque agora todos concordam com o facto de que tem de ser imparcial <risos> e antes não disseram.

<não identificado> Sim, sim, sim.

<Nina> Porque isso já vai depender do caráter da pessoa, do professor, e se um professor for justo e imparcial, vai conseguir separar as coisas, porque uma coisa é na escola e outra coisa é na vida pessoal.

- Ser profesional: Gestionar sus emociones

<Aurora> Os professores têm de ser profissionais, separar a profissão da emoção.

Una vez presentados los resultados de los tres grupos de discusión, si los comparamos, observamos que los tres perfiles del «buen» docente de idiomas que describen los alumnos participantes en la investigación son bastante similares, aludiendo en muchas ocasiones a la misma información, si bien los matices y las asociaciones realizadas no siempre coinciden. Cabe recordar que en los tres grupos de discusión las categorías seleccionadas con más frecuencia corresponden con rasgos de personalidad, concretamente ser paciente, simpático y comprensivo. También entre las más frecuentes se encuentran características relacionadas con la docencia, como saber los contenidos disciplinarios, dominar la lengua meta, saber enseñar y explicar (la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje), ayudar a los alumnos y tener una buena relación con ellos (destacando así la relevancia del papel del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje). A pesar de las numerosas similitudes, en el debate generado en los distintos grupos constatamos diferencias en cuanto a la importancia que otorgan a distintos aspectos que contribuyen a que un profesor sea un «buen» docente de LE: por ejemplo, en el grupo de discusión 1 inciden bastante en la experiencia y la vocación y discuten acerca de las ventajas y desventajas de que sea nativo o no de la lengua que enseña; en el grupo de discusión 2 hacen hincapié en la interacción, en la importancia de que el profesor promueva la interacción entre alumnos y proponga una tipología variada de actividades que requiera distintos tipos de agrupamientos; y, por último, en el grupo de discusión 3, subrayan la necesidad de una atención más individualizada al alumnado y la capacidad del docente de transmitir ideas y contenidos novedosos.

6.2.3.3. Percepción de los alumnos sobre las categorías de la *Parrilla EPG*

La segunda actividad planteada a los alumnos durante el grupo de discusión consiste en valorar la importancia de algunas características asociadas al «buen» profesor de idiomas, basadas en la descripción de las categorías de la *Parrilla EPG*. Para ello, se debate cuáles se situarían, desde su punto de vista, en un primer nivel de importancia, en un segundo y en un tercer nivel.

6.2.3.3.1. Grupo de discusión 1

Tabla 29. Percepción de los alumnos del grupo de discusión 1 sobre las categorías de la *Parrilla EPG*

Más importantes
Comunicar (falar e escrever) bem, de forma correta e fluida, na língua que ensina. Refletir sobre as aulas que dá para melhorar o seu desempenho como docente. Conseguir responder às questões colocadas pelos alunos sobre os conteúdos das aulas. Explicar bem os conteúdos e de maneiras diferentes (utilizando diferentes técnicas), a fim de que todos os alunos os percebam. Dar bons exemplos, quando explica, de usos e formas da língua que está a ensinar. Adaptar os conteúdos e os materiais aos alunos da turma. Ter em consideração os distintos níveis das aulas, os seus gostos e interesses e as suas necessidades. Ensinar aspetos culturais relacionados com a língua que está a ensinar (literatura, pintura, comportamentos nas outras culturas, gestos, etc.) Gerir a interação entre o professor e os alunos e de toda a turma em geral. Corrigir os alunos, quando necessário, ou identificar erros e pedir aos alunos para se autocorrigirem a si próprios.
Más o menos importantes
Considerar as sugestões e pedidos que os alunos fazem. Fazer provas escritas e orais adequadas para os alunos. Utilizar distintos materiais e atividades, para além do livro de texto. Organizar e gerir de forma eficiente o trabalho em diferentes tipos de agrupamentos: individual, em pares, em grupos maiores ou com toda a turma. Analisar e apresentar as diferenças/semelhanças culturais entre os países nos quais se fala a língua que está a ensinar e a cultura do país de origem dos alunos (Portugal ou outros, se houver alunos doutros países na sala de aula).
Menos importantes
Corrigir testes dentro dos prazos e dar *feedback* aos alunos. Utilizar o projetor, o quadro interativo e as novas tecnologias nas aulas. Propor atividades *on-line* para os alunos. Organizar reuniões com os pais/familiares quando necessário e manter uma boa relação com eles. Coordenar-se com os outros professores da turma, doutras disciplinas.

Resultados de la segunda actividad realizada con los alumnos de ES participantes en el grupo de discusión 1.

Los 11 alumnos de 10.º curso que participan en este primer grupo de discusión, en algunos casos, coinciden en el lugar en el que situar ciertas características y, por lo tanto, no se debate al respecto; sin embargo, en otros casos, no están de acuerdo sobre el nivel de importancia de estas y se genera un debate en el que justifican sus posiciones. Veamos algunos fragmentos de la entrevista que muestran esas discrepancias:

- Conseguir responder às questões colocadas pelos alunos sobre os conteúdos das aulas.

  <Flora> Sim, <texto lido> Conseguir responder às questões colocadas pelos alunos sobre os conteúdos das aulas </texto lido>. Eu acho que é importante, porque nem todos os alunos têm a mesma capacidade de captar o que o professor está a transmitir e surgem dúvidas e quando o aluno tem dúvidas, acho que o professor tem de ter a capacidade de conseguir esclarecer, para que o aluno possa compreender e, se ele não compreender, tentar encontrar outras maneiras para o ensinar.

  <Moderadora> Então essa de responder às dúvidas, conseguir responder às questões colocadas pelos alunos… Mas a Flora também fez aí uma ligação com… saber explicar de maneiras diferentes, que também é uma outra categoria. Não sei se podemos relacionar essas duas. Concordam com a Flora?

  <não identificado> Sim.

  <Moderadora> É muito importante saber responder às questões dos alunos? Por exemplo, se um professor não souber num determinado momento responder, acham que perde a autoridade como professor?

  <não identificado> Não.

  <Moderadora> Um professor deve saber tudo, tudo, tudo? Como uma enciclopédia?

  <não identificado> Não. Eu acho que se não souber responder no preciso momento, devia dizer ao aluno: «Eu não sei agora esclarecer a tua dúvida, mas… amanhã eu trago-te uma resposta».

  <Mónica> «Eu acho que neste momento um suporte *on-line* seria útil…» <risos>

  <não identificado> O Google Tradutor <risos>.

  […] <Moderadora> Está bem. Então, conseguir responder às questões acham muito importante?

  <Mónica> Sim, mas se não souber não… não é assim tão grave e… e deve procurar outra maneira de explicar ou de conseguir a informação.

- Adaptar os conteúdos e os materiais aos alunos da turma. Ter em consideração os distintos níveis das aulas, os seus gostos e interesses e as suas necesidades.

  <Filipe> Vai um pouco ao encontro do que a Flora disse: <texto lido> Adaptar os conteúdos e os materiais aos alunos da turma. Ter em consideração os distintos níveis dos alunos, os seus gostos e interesses e as suas necessidades </texto lido>.

  <Moderadora> Sim? Concordam com isto? Deve adaptar os materiais à turma? Ter em consideração os gostos, interesses dos alunos dessa turma?

  <todos> Sim.

  <Moderadora> Sim? Porque é que é importante?

<Shego> Porque ajuda a criar um elo com os alunos. Ajuda a criar uma ligação com os alunos. Põe-nos mais à vontade e… é mais fácil um aluno que tem confiança e uma certa liberdade com o professor de lhe pedir ajuda e de dizer «não entendo isto» ou «não entendo aquilo» do que um aluno que se sente fechado em relação ao professor.

<Moderadora> Então, saber adaptar-se aos interesses e aos gostos dos alunos aproxima o professor do aluno. É isso que queres dizer?

<não identificado> Sim.

<Filipe> E também o ajuda a… a ensinar aos alunos a matéria, porque através dos gostos dos alunos ele pode dar bons exemplos para ensinar a matéria.

<não identificado> Motiva os alunos.

<Mónica> Ajuda também a criar um ambiente mais informal, uma característica importante. Um ambiente mais informal dá mais azo a conversas e conversas entre o professor e o aluno na língua que estão a aprender também ajuda.

<Moderadora>Então deixamos essa como muito importante também?

<não identificado> Sim.

<Luísa> Eu acho que se os professores forem pelos gostos dos alunos… eles têm muitos alunos. Acho que vai ser complicado dar aulas. Eles têm tantas turmas. Eu não acho que seja muito importante.

- Utilizar o projetor, o quadro interativo e as novas tecnologias nas aulas. Propor atividades *on-line* para os alunos.

<não identificado> <texto lido> Utilizar o projetor, o quadro interativo e as novas tecnologias nas aulas, propor atividades *on-line* para os alunos </texto lido>.

<Moderadora>Não achas que seja assim tão importante?

<Pantinhão> Acho que não. Já se ensinavam línguas há trinta anos atrás, não vejo porque é que agora precisamos destes materiais.

<não identificado> Não é que atividades *on-line* não sejam importantes, são mais ou menos importantes, porque é verdade que há trinta anos ensinavam línguas e não tinham estes materiais, mas se eles existem agora é para fazer as coisas mais fáceis.

<não identificado> Sim, mas não é uma característica necessária nas aulas. Não é uma característica importante nas aulas. Acho que não é necessário.

<não identificado> Mais ou menos importante.

<não identificado> Acho que as tecnologias hoje em dia são boas para dinamizar as aulas, para deixar que os alunos também descontraiam um pouco com novas atividades, através dos quadros interativos.

<Shego> E quantas vezes os usamos? Nunca usei nesta escola um quadro interativo.

<não identificado> Eu usava na minha escola.

<não identificado> Usaste o projetor.

<não identificado> Sim, mas raramente. Por exemplo, nas aulas de História quantas vezes usamos o projetor? E não é necessário.

<Moderadora>Estamos a falar de línguas estrangeiras.

<Mónica> Em Espanhol usamos bastantes vezes. Em Inglês só não usamos porque <inteligível>.

<não identificado> Eu acho que as tecnologias são interessantes, porque não só ajuda os alunos a perceber melhor e a ter mais interesse pela disciplina em si, como também poupa imenso tempo e recursos que caso contrário teriam de ser procurados.

- Organizar reuniões com os pais/familiares quando necessário e manter uma boa relação com eles.

  <não identificado> Acho que esta não é assim tão importante, que é: <texto lido> Organizar reuniões com os pais/familiares quando necessário e manter uma boa relação com eles </texto lido>.

  <Moderadora> Não é tão importante?

  <não identificado> Acho que não é muito importante, penso que é mais importante haver uma boa relação com os alunos.

  <não identificado> A relação com os pais não é importante, mas é importante organizar reuniões com os pais para dar a saber aos pais o que os alunos andam a fazer, os resultados.

- Corrigir testes dentro dos prazos e dar *feedback* aos alunos.

  <Luísa> Acho que corrigir os testes dentro dos prazos não é tão importante, porque com o ensino… não tem nada a ver. Os professores podem entregar noutra altura.

  <não identificado> Mas antes dos próximos testes.

  <Luísa> Sim, para ter uma noção da… do resultado. Mas acho que aqueles quinze dias que os professores têm, acho que podiam ter mais. Não acho que seja necessário assim um prazo tão curto.

Como podemos observar, este primer grupo de discusión coincide en señalar como características más importantes algunas a las que ya aluden en la actividad previa: saber comunicar, saber explicar y saber interactuar con los alumnos. Sin embargo, los otros rasgos previamente mencionados que guardan relación con aspectos relativos a la dimensión personal del docente, a los que los alumnos confieren tanta relevancia, no se incluyen en la *Parrilla EPG*. De las categorías que figuran en la *Parrilla EPG*,

preguntados sobre si alguna de ellas les llama la atención, uno alude a la capacidad de reflexión sobre la propia práctica docente:

> <não identificado> Eu nunca tinha pensado em <texto lido> Refletir sobre as aulas que dá para melhorar o seu desempenho como docente </texto lido>. Eu nunca achei isso como muito importante, mas acho que uma pessoa ao refletir sobre o seu trabalho acaba por melhorar, inclusivamente dá para encontrar erros que muitas vezes ele não aceita, ou porque os alunos lhe dizem, ou porque ele simplesmente não se apercebeu e refletir ajuda.

Comprobemos, pues, las semejanzas y diferencias entre estos resultados y los de los otros dos grupos de discusión.

6.2.3.3.2. Grupo de discusión 2

Tabla 30. Percepción de los alumnos del grupo de discusión 2 sobre las categorías de la *Parrilla EPG*

Más importantes
Adaptar os conteúdos e os materiais aos alunos da turma. Ter em consideração os distintos níveis das aulas, os seus gostos e interesses e as suas necessidades. Comunicar (falar e escrever) bem, de forma correta e fluida, na língua que ensina. Refletir sobre as aulas que dá para melhorar o seu desempenho como docente. Dar bons exemplos, quando explica, de usos e formas da língua que está a ensinar. Gerir a interação entre o professor e os alunos e de toda a turma em geral. Utilizar o projetor, o quadro interativo e as novas tecnologias nas aulas. Propor atividades *on-line* para os alunos. Analisar e apresentar as diferenças/semelhanças culturais entre os países nos quais se fala a língua que está a ensinar e a cultura do país de origem dos alunos (Portugal ou outros, se houver alunos doutros países na sala de aula). Corrigir testes dentro dos prazos e dar *feedback* aos alunos. Corrigir os alunos, quando necessário, ou identificar erros e pedir aos alunos para se autocorrigirem a si próprios. Explicar bem os conteúdos e de maneiras diferentes (utilizando diferentes técnicas), a fim de que todos os alunos os percebam. Utilizar distintos materiais e atividades, para além do livro de texto.
Más o menos importantes
Conseguir responder às questões colocadas pelos alunos sobre os conteúdos das aulas. Considerar as sugestões e pedidos que os alunos fazem. Ensinar aspetos culturais relacionados com a língua que está a ensinar (literatura, pintura, comportamentos nas outras culturas, gestos, etc.) Fazer provas escritas e orais adequadas para os alunos. Organizar e gerir de forma eficiente o trabalho em diferentes tipos de agrupamentos: individual, em pares, em grupos maiores ou com toda a turma.
Menos importantes
Coordenar-se com os outros professores da turma, doutras disciplinas. Organizar reuniões com os pais/familiares quando necessário e manter uma boa relação com eles.

Resultados de la segunda actividad realizada con los alumnos de ES participantes en el grupo de discusión 2.

Del debate generado en torno a estas características y a la valoración del grado de importancia por parte de los alumnos participantes en este grupo de discusión, seleccionamos algunos fragmentos en los que los estudiantes defienden sus pareceres, sobre todo en relación con aquellos aspectos en los que se constatan más discrepancias entre ellos y que, por tanto, resultan más interesantes para el análisis:

- Corrigir testes dentro dos prazos e dar *feedback* aos alunos.

  <Justino> Mas tem aqui uma que eu acho que os professores não costumam fazer, pelo menos no nosso caso, que é <texto lido> Corrigir os testes dentro dos prazos e dar *feedback* aos alunos </texto lido> <risos>. Isto não sucede no nosso caso. Acho que é uma coisa que os professores deviam pôr mais em prática.

  <Maria> Eu concordo com o Justino, porque a maior parte dos professores… normalmente eles têm um prazo para corrigir os testes, normalmente duas semanas, mas há uns que excedem o prazo e só entregam passados dois meses e nós perguntamos pelos testes e eles «Ah, estão lá em casa descansadinhos, eles já vêm».

  <Melissa> Eu concordo com isso tudo, é verdade, mas como todos já dissemos, a vida do professor… ele não tem só uma turma, ele tem várias, então é difícil corrigir os testes em duas semanas.

  […] <Maria> E eu compreendo que haja disciplinas que são muito mais teóricas e que requerem prazos maiores para corrigir, mas aquelas mais exatas como as línguas… As línguas não são bem todas, como é que eu vou explicar… Por exemplo, o Inglês. O Inglês, na parte da gramática, é certo ou errado. Corrige-se muito mais depressa um teste de Inglês do que um teste de História, percebes?...

  <Raquel> Eu acho que nós não sabemos a vida do professor e compreendo que há professores que fazem isso mais do que uma vez, mas nós também temos de ser compreensivos. Como nós temos a nossa vida, eles também têm. É assim, se nós não recebemos numa semana, recebemos para a próxima, também não é o fim do mundo.

  <Maria> Mas imagina, não tens o «TPC» feito, porquê? Porque tiveste ocupada, não conseguiste fazer, não tiveste tempo.

  <não identificado> Também reclamas com o professor. Não lhe podes é marcar falta, mas também reclamas.

  <não identificado> Eu não.

  […] <não identificado> Eu não. Eu nunca lhe respondi.

  […] <Justino> Eu acho que os professores demoram… Eu concordo com o que ela disse, que os professores têm vida, mas nós não podemos… eles podem reclamar connosco, mas nós não podemos reclamar com eles, porque se nós dissermos «Ó professora, já tem o teste aí há um mês,

o que é que se passa? O teste nem era assim tão grande para corrigir»; «Ah não, não há problema, vocês um dia vão recebê-lo».

<não identificado> Mas olha, tu… Esses professores eu compreendo, mas as pessoas têm vida. Têm mais pessoas que têm de ensinar, têm mais coisas, é assim, nós também temos de ter paciência, compreender os outros. Não podemos querer tudo à nossa maneira.

<Justino> Mas a paciência tem limites.

<não identificado> A nós acontece-nos algo, como por exemplo no caso das faltas, chega a um ponto em que chega a ser falta de presença, a ele não lhe acontece nada. Ele não tem falta de presença, se não nos entregar o teste.

<não identificado> Não são todos os professores.

<não identificado> Eu não estou a dizer que é <sic> todos. Estou a falar de alguns.

<não identificado> Nós estamos numa obrigação.

<não identificado> E eles também.

<não identificado> Mas a obrigação deles é diferente.

<não identificado> Não é! É a mesma coisa. Tu também tens de fazer o teste. És obrigada, não és?

<Moderadora> Já sabemos que os prazos são importantes <risos>. É a conclusão. Mas desse item, dessa categoria que fala dos prazos e do *feedback*, esse *feedback* é mais importante do que o prazo, menos…

<Hérnia> Eu acho que o *feedback* é o mais importante.

<Mafalda> Se eles nos derem… por exemplo, «os testes estão bons», «estão mais ou menos», mas não entregarem, nós já ficamos com uma ideia de como eles estão, então ficamos mais descansados, ou não?

- Corrigir os alunos, quando necessário, ou identificar erros e pedir aos alunos para se autocorrigirem a si próprios.

<Hérnia> <texto lido> Corrigir os alunos, quando necessário, ou identificar erros e pedir aos alunos para se autocorrigirem a si próprios </texto lido>. Eu, na minha opinião, também acho que isto é muito importante, pois só assim nós captamos os nossos erros e melhoramos.

<Moderadora> […] Acham mais importante corrigir os alunos ou identificar, para que eles consigam autocorrigir-se?

<não identificado> Identificar.

<Justino> Porque ao identificar o erro, o aluno vai aprender a resolver o problema sozinho, o que vai dar uma base de ajuda de resolver erros para outros erros futuros.

<Mafalda> E também lhe vai dar autonomia de se autocorrigir.

<Moderadora> <fático=afirmação> Interessante. Então isto, como consideram?

<todos> Muito importante.

- Utilizar o projetor, o quadro interativo e as novas tecnologias nas aulas. Propor atividades *on-line* para os alunos.

<Melissa> <texto lido> Utilizar o projetor, o quadro interativo e as novas tecnologias nas aulas. Propor atividades *on-line* para os alunos </texto lido>. Não acho que tenha uma grande importância no geral, porque na idade da pedra não se usava a Internet nem nada dessas coisas <risos> e os alunos ficavam na mesma interessados em aprender <risos>.

<Justino> Os alunos cada vez mais com as novas tecnologias… imaginando, já se vê aí crianças de dois anos aí a mexer em tablets, ou seja, se se vê crianças de dois anos a mexer em tablets, quer dizer que eles, quando crescerem, vão saber mexer em coisas ainda melhores e não vão saber mexer em livros. Se formos a ver, já há escolas, tanto em Portugal como noutros sítios, que só dão aulas a partir de um computador, ou seja, isto das atividades *on-line* é dos pontos mais importantes por causa das evoluções tecnológicas.

<Raquel> Noutros países já substituíram os livros por outras tecnologias. É uma forma de não sobrecarregar com peso os alunos, é uma forma de <vacilação> ecológica de não gastar papel e os alunos estão mais interessados nas tecnologias do que nos livros.

<Maria> Eu acho este ponto muito importante, porque temos de pensar, temos <vacilação> de pensar este ponto na atualidade, não podemos pensar na idade da pedra <risos>. Não havia tecnologia, não havia alunos, não havia escola. E hoje em dia…

<Melissa> Eu usei a «idade da pedra» como uma hipérbole, pelo amor de Deus! <risos>

<Maria> Eu não percebi que era uma hipérbole, mas pronto. E temos que pensar que hoje em dia, se temos tantos meios ao nosso dispor, os alunos estão mais interessados em aprender assim do que apenas olhar para o manual e resolver exercícios.

<Mafalda> Eu concordo com o que o Justino disse, crianças com dois anos com tablets já, acho que é muito mau, porque eles deviam viver primeiro. Muitos já não vão aos brinquedos. Por exemplo, nós gostávamos, quando éramos pequenos, de Barbies e Nenucos, <risos> carros e isso. Já não vão a isso e já não vão para a rua brincar, ficam em casa a olhar para um computador, para um televisor. Acho que é muito mau, também, porque eles têm que viver primeiro.

<não identificado> Eu concordo, mas também acho que muitas crianças hoje em dia têm contacto com a língua através das novas tecnologias.

<Matilde> Eu acho que é importante, porque se nós temos estes meios como a Hérnia disse, e a Carolina, e a Marta…

<Maria> Maria.

<Matilde > Maria, desculpa <risos> é para aproveitá-los, porque estamos mais interessados e aprendemos de formas diferentes e temos muitos métodos que também podemos chegar a casa, ir ao computador e aceder também à matéria e tudo mais e acho que é importante.

<Hérnia> E também para os nossos pais é muito mais fácil pagar <vacilação> certamente eles vão pagar tanto quanto pagam pelo livro. Por exemplo, o nosso livro de Literatura custa quarenta euros.

<Justino> Imagine uma média do que os pais gastam de quinhentos euros todos os anos em material para um filho, imaginando que gastam mil euros para um computador, vai dar para mais uns anos, ou seja, a longo prazo vai ser benéfico.

<Moderadora> Então acham que é importante que o professor saiba utilizar o projetor, o quadro interativo…

<todos> Sim.

<Justino> Muito importante.

- Conseguir responder às questões colocadas pelos alunos sobre os conteúdos das aulas.

<Lourenço> <texto lido> Conseguir responder às questões colocadas pelos alunos sobre os conteúdas das aulas </texto lido>.

<Moderadora> O que achas, Lourenço?

<Lourenço> Acho que é muito importante.

<Moderadora> Sim? É importante saber responder a tudo o que os alunos perguntam?

<Lourenço> Sim, para mim.

<Moderadora> Por exemplo, Lourenço, se perguntares qualquer coisa a um professor e ele não souber responder nesse momento?

<Lourenço> Vamos ficar com dúvidas.

<Moderadora> E para ti, por exemplo, perde… achas que é menos profissional por isso, perde autoridade?

<Lourenço> Não.

<Moderadora> Não, é só para não ficares com a dúvida.

<Hérnia> Eu não concordo muito. Concordo… por exemplo, nós colocamos uma dúvida e se o professor não sabe logo responder, não me importo de ficar com a dúvida até à próxima aula. Sei que ele irá procurar e tentar responder-me.

<Justino> Mas como nós já tínhamos falado antes, naquele caso de haver muitos alunos e tudo o relacionado com a questão dos testes, o professor, como também tem muitos alunos, vai acabar por se esquecer da nossa dúvida. E nós também nos vamos acabar por esquecer da nossa dúvida.

E depois vamos continuar com a dúvida para sempre, até que temos teste e não temos a dúvida resolvida e tiramos negativa. <risos>

<não identificado> Nas disciplinas de línguas, quando perguntamos o que é que significa uma palavra e no momento eles não sabem, normalmente enquanto nós estamos a fazer exercícios, eles vão procurar na altura, para não se esquecerem depois.

<Hérnia> Eles vão ver logo ao computador e metem naquele site da gramática e dizem-nos logo.

<Justino> Mas isso também depende do professor.

<não identificado> Claro.

- Fazer provas escritas e orais adequadas para os alunos.

<Hérnia> <texto lido> Fazer provas escritas e orais </texto lido>.

<Moderadora> Adequadas, certo?

<Hérnia> Sim.

<Moderadora> É importante que sejam adequadas. E desta categoria, o que acham? Acham muito importante? Mais ou menos?

<todos> Mais ou menos.

<Moderadora> Mais ou menos porquê? Porque não acham assim a mais importante?

<Hérnia> Porque acho que um aluno não é só aquilo que apresenta num teste. O trabalho do aluno é durante um ano inteiro. Não pode ser só classificado num teste.

<não identificado> Uma pessoa está mais nervosa, porque somos todos diferentes, como há bocado dissemos, está mais nervosa, não gere tão bem o nervosismo e calha-lhe mal. Até pode ser um aluno de um vinte, mas tirou um dez e depois vai ser avaliado pelo dez.

<Maria> Alguns professores, a maior parte hoje em dia, não ligam tanto aos resultados dos testes, mas ligam mais ao nosso desempenho na sala de aula. Se notam que somos participativos, empenhados, mas se o teste nos corre mal, eles têm noção que nós somos dedicados, e estudamos, e estamos interessados, e valorizam isso e não aquele teste que nos correu mal.

- Organizar e gerir de forma eficiente o trabalho em diferentes tipos de agrupamentos: individual, em pares, em grupos maiores ou com toda a turma.

<Marcela> <texto lido> Organizar e gerir de forma eficiente o trabalho em diferentes tipos de agrupamentos: individual, em pares, em grupos maiores ou com toda a turma <texto lido>. Eu não acho isto assim tão importante. Explicar agora é que eu já não sei <risos>.

<Melissa> Eu discordo, porque eu acho que é isto que cativa e ajuda os alunos a entrar mais no espírito do querer aprender.

<Moderadora> Usar diferentes tipos de agrupamentos, diferentes tipos de <vacilação> pares…

<Melissa> São técnicas que vão ajudar a entender melhor a matéria e a querer entender melhor a matéria.

<não identificado> Mais ou menos.

<Raquel> Porque também depende da turma.

<não identificado> E depende de quem ficar nos pares.

<Maria> Porque, na maior parte das vezes, quando os professores organizam este tipo de atividades, só metade da turma é que está realmente a trabalhar, os outros aproveitam para conversar. Os elementos do grupo que são amigos e tudo, nem sempre realizam o trabalho.

<Moderadora> Sim, mas não só os elementos do grupo, também é muito da responsabilidade do professor saber gerir o que podem ser quinze grupos de pares, ou… então, sim há aí um pau de dois bicos, algo que tem um aspeto positivo e outro negativo. Então onde vamos colocar? Mais ou menos?

<todos> Sim, mais ou menos.

<Moderadora> Para uns era mais, para outros menos, não havia assim um acordo entre todos.

- Organizar reuniões com os pais/familiares quando necessário e manter uma boa relação com eles.

<Justino> <texto lido> Organizar reuniões com os pais/familiares quando necessário e manter uma boa relação com eles </texto lido>. Eu não acho isto muito importante, porque quando o professor tem uma boa relação com o aluno e o aluno consegue tirar boas notas e tudo, não há necessidade de organizar reuniões com os pais e familiares, nem manter uma boa relação com eles. Desde que mantenha uma boa relação com o aluno, que é quem está a ser ensinado, chega.

<Moderadora> Concordam com isto?

<todos> Sim.

Por último, los alumnos, preguntados por la moderadora acerca de la posibilidad de añadir otros rasgos que definen al «buen» docente de LE, además de estas características adaptadas de las descritas en la *Parrilla EPG* y de las comentadas por ellos en la primera parte del grupo de discusión, sugieren la calificación de imparcial, tal como se observa en el siguiente fragmento:

<não identificado> Ser imparcial. Não está aqui. Às vezes percebemos que alguns professores nossos não são imparciais com todos. Beneficiam alguns e deixam outros de lado.

<Hérnia> E é que nem tentam esconder o facto de não serem imparciais. É mesmo assim a mostrar a toda a gente.

<Raquel> Tratar os alunos, claro que há alunos que têm mais dificuldades e menos dificuldades e personalidades diferentes, mas tentar tratar todos os alunos de forma igual. Serem imparciais.

<não identificado> E justos.

Para terminar, resulta interesante comparar estos resultados con los obtenidos en el análisis del grupo de discusión 1. Si observamos las tablas anteriores, comprobamos que en este grupo los alumnos señalan como características más importantes las mismas que en el grupo de discusión 1, excepto «Conseguir responder às questões colocadas pelos alunos sobre os conteúdos das aulas» y «Ensinar aspetos culturais relacionados com a língua que está a ensinar», que sitúan en el segundo nivel de importancia. Además colocan en el primer nivel de importancia cuatro más: «Utilizar o projetor, o quadro interativo e as novas tecnologias nas aulas. Propor atividades *on-line* para os alunos», «Corrigir testes dentro dos prazos e dar *feedback* aos alunos» (aspectos que los alumnos del grupo de discusión 1 consideran menos importantes), «Analisar e apresentar as diferenças/semelhanças culturais entre os países nos quais se fala a língua que está a ensinar e a cultura do país de origem dos alunos» y «Utilizar distintos materiais e atividades, para além do libro de texto» (estas dos últimas situadas en el segundo nivel de importancia en el grupo de discusión 1). En cuanto a los aspectos considerados como menos importantes, los dos señalados por el grupo de discusión 2 también se encuentran entre los apuntados por los alumnos que participan en el grupo de discusión 1.

Veamos a continuación en qué medida los resultados del grupo de discusión 3 se asemejan o difieren de los aquí presentados.

6.2.3.3.3. Grupo de discusión 3

Tabla 31. Percepción de los alumnos del grupo de discusión 3 sobre las categorías de la *Parrilla EPG*

Más importantes
Explicar bem os conteúdos e de maneiras diferentes (utilizando diferentes técnicas), a fim de que todos os alunos os percebam.
Dar bons exemplos, quando explica, de usos e formas da língua que está a ensinar.
Comunicar (falar e escrever) bem, de forma correta e fluida, na língua que ensina.
Gerir a interação entre o professor e os alunos e de toda a turma em geral.
Ensinar aspetos culturais relacionados com a língua que está a ensinar (literatura, pintura, comportamentos nas outras culturas, gestos, etc.).
Corrigir os alunos, quando necessário, ou identificar erros e pedir aos alunos para se autocorrigirem a si próprios.
Conseguir responder às questões colocadas pelos alunos sobre os conteúdos das aulas.
Adaptar os conteúdos e os materiais aos alunos da turma. Ter em consideração os distintos níveis das aulas, os seus gostos e interesses e as suas necessidades.

Más o menos importantes
Utilizar distintos materiais e atividades, para além do livro de texto. Utilizar o projetor, o quadro interativo e as novas tecnologias nas aulas. Propor atividades *on-line* para os alunos. Analisar e apresentar as diferenças/semelhanças culturais entre os países nos quais se fala a língua que está a ensinar e a cultura do país de origem dos alunos (Portugal ou outros, se houver alunos doutros países na sala de aula). Considerar as sugestões e pedidos que os alunos fazem. Corrigir testes dentro dos prazos e dar *feedback* aos alunos. Fazer provas escritas e orais adequadas para os alunos. Refletir sobre as aulas que dá para melhorar o seu desempenho como docente. Organizar e gerir de forma eficiente o trabalho em diferentes tipos de agrupamentos: individual, em pares, em grupos maiores ou com toda a turma.
Menos importantes
Coordenar-se com os outros professores da turma, doutras disciplinas. Organizar reuniões com os pais/familiares quando necessário e manter uma boa relação com eles.

Resultados de la segunda actividad realizada con los alumnos de ES participantes en el grupo de discusión 3.

Los siete alumnos participantes en este grupo de discusión comparten su punto de vista sobre la importancia de algunas de las características anteriores adaptadas de la *Parrilla EPG* e incluso hacen referencia a algunas de ellas en la primera parte del debate. Sin embargo, decidir su grado de relevancia les resulta más complicado, por lo que se genera un intercambio de opiniones que enriquece el debate y nos permite conocer las distintas percepciones del alumnado. Veamos algunos ejemplos:

- Corrigir os alunos, quando necessário, ou identificar erros e pedir aos alunos para se autocorrigirem a si próprios.

  <Samantha> Eu e a minha colega estávamos a discutir e a Aurora disse, e eu também achei um bocado, que <texto lido> Corrigir os alunos, quando necessário, ou identificar erros e pedir aos alunos para se autocorrigirem a si próprios </texto lido> não acho que seja no menos, mas não é assim que <vacilação> às vezes torna-se um bocado chato para quem tem dificuldade em dizer uma palavra e estar sempre a corrigir, corrigir, e nunca vai acabar por dizer exatamente essa palavra.

  <Nina> Às vezes… Eu concordo com a Samantha, porque às vezes o professor, ao corrigir o aluno à frente de toda a gente e estar ali a insistir, pode reprimir um bocado o aluno. Da próxima vez que quer participar já tem vergonha e fica retraído com medo que o professor volte a corrigir. Acho que sim, que deve corrigir, mas de uma maneira diferente, não a insistir. Ou então dizer… dizer de uma maneira diferente ou explicar outra vez, de forma a que o aluno se corrija a si próprio, mas sem que os outros alunos ouçam e comentem, porque há alunos que são muito… que não percebem.

<Moderadora> Sim. Então há duas questões: de um lado está se é importante corrigir ou não; e por outro corrigir, utilizando diferentes técnicas, não só chamar a atenção do aluno à frente de toda a turma, não?

<não identificado> Sim.

<Moderadora> Então vamos ficar com o corrigir. Corrigir é importante, que o professor corrija?

<não identificado> Sim.

<Moderadora> Sim?

<não identificado> Sim, mas com outros métodos, para que o aluno se sinta bem.

<Moderadora> E fazer com que os alunos se autocorrijam? Acham importante? Ter uma técnica para indicar que há um erro e ser o próprio aluno a se corrigir?

<não identificado> Sim.

<Samantha> Existe uma maneira, mas não sei qual é, mas alguns professores sabem qual é esta maneira.

<Pablo> Eu acho que o professor até podia corrigir em frente a toda a turma e a outra pessoa autocorrigir-se, mas ao pedir a essa pessoa para se corrigir, fazer de uma maneira em que toda a gente também se iria enganar. Talvez dizer «Esta palavra é difícil. Toda a gente erra» ou «Eu também errei. Ainda hoje erro. Podes repetir?». Talvez dessa maneira os alunos irão perceber que aquela palavra é difícil, para a pessoa se sentir mais à vontade.

<Samantha> Por exemplo, nas dúvidas de vocabulário, ou assim, quando estamos a ler um texto e o professor pergunta como é que se diz certa palavra <inteligível>.

<Moderadora> Serve para verificar.

<Samantha> Sim, serve para verificar.

<Moderadora> Então, corrigir, mas corrigir com «tato», com cuidado.

<não identificado> Sim.

<Moderadora> Onde colocamos, então?

<não identificado> Entre o mais ou menos e o mais.

[…] <Pablo> Para mim acho que é importante. Também somos avaliados oralmente e depois isso irá prejudicar a maneira como usamos a palavra.

<Nina> E se o aluno for com o erro para casa, depois vai utilizar o que aprendeu de maneira errada.

<Moderadora> Maria, o que achas tu?

<Maria> Eu acho que é importante também.

<Moderadora> Na primeira coluna? Importante?

<Maria> Sim.

<Moderadora> Querem colocar na primeira?

<não identificado> Pode ser.

- Ensinar aspetos culturais relacionados com a língua que está a ensinar (literatura, pintura, comportamentos nas outras culturas, gestos, etc.).

<Pablo> Sim, <texto lido> Ensinar aspetos culturais relacionados com a língua que está a ensinar (literatura, pintura, comportamentos nas outras culturas, gestos, etc.) </texto lido>.

<Moderadora> <fático=afirmação> Ensinar aspetos culturais. É verdade que falaram nisso, acho que foi a Júlia.

<não identificado> Eu acho que sim, porque às vezes até pode incentivar o aluno a ir visitar e, se gostar, até pode depois ficar muito mais atento à matéria e até se incentivar na própria língua que está a estudar.

<Samantha> E para além disso, também se nós aprendermos os aspetos culturais dos outros países, podemos conhecer pessoas novas e isso também é muito importante.

<Moderadora> É mais fácil aceder a essa cultura e às pessoas. Sim? Então, língua e cultura, onde colocamos? Muito importante? Mais ou menos?

<Samantha> Para mim, muito importante.

<Nina> É assim, eu acho que não é muito importante, porque… se calhar é importante para cativar os alunos, mas para que os alunos possam aprender não é assim muito importante. Eu concordo que sim, que se deve, até porque chama mais a atenção para aquela língua, mas se for um professor que saiba explicar bem e dar bem a matéria e que os alunos possam aprender, não acho que seja assim…

<Moderadora> E podemos separar língua e cultura?

<não identificado> Não.

<Moderadora> Ou a língua é cultura?

<não identificado> A língua é cultura.

<Moderadora> Onde colocamos o ensinar aspetos culturais? Às vezes não é só literatura, também são comportamentos, como saber estar na outra cultura. No muito, muito importante, quem? Quem acha que é muito, muito? Pablo, Samantha… Júlia também?

<não identificado> E João.

<Moderadora> E João. A maioria, então <risos>. Então fica aí. E relacionada com essa, com ensinar aspetos culturais… É sobre isto ou sobre outra que vais perguntar, Nina?

<Nina> É mais ou menos. É que foi uma coisa que nós não referimos antes. Tem a ver com a cultura. Acho que um professor de línguas deve tentar dar a conhecer o país que ensina aos

alunos. Por exemplo, fazer visitas de estudo, levar a lugares onde se fala essa língua e assim. Acho que também é muito importante.

- Analisar e apresentar as diferenças/semelhanças culturais entre os países nos quais se fala a língua que está a ensinar e a cultura do país de origem dos alunos (Portugal ou outros, se houver alunos doutros países na sala de aula).

<Moderadora> Sim, está relacionado, mas mesmo… tentar que o aluno tenha uma experiência nessa cultura. E relacionada com essa há uma outra, não sei se veem, é a primeira da segunda página, diz <texto lido> Analisar e apresentar as diferenças/semelhanças culturais entre os países nos quais se fala a língua que está a ensinar e a cultura do país de origem dos alunos </texto lido>. Então, além de ensinar cultura, aí propõe-se que deve ser feita uma comparação, neste caso entre Espanha ou outro país de língua hispana com Portugal, para ver diferenças, semelhanças, o que acham disto?

<não identificado> Acho importante.

<Samantha> Para mim também é muito importante. Por exemplo no meu caso e também porque <vacilação> nem todos <vacilação> até as cidades aqui em Portugal têm culturas diferentes, nem todas são iguais como em Espanha e noutros países. As cultuas dos países e cidades são…

<Moderadora> <fático=afirmação> São as culturas locais.

<ruído>

<Moderadora> Então o que acham disso? Acham que é importante fazer essa comparação ou só ensinar a cultura britânica, por exemplo, sem olhar para a nossa própria cultura?

<Nina> Acho importante.

<Moderadora> Olhar para a nossa própria? Tomar em consideração a nossa própria cultura?

<Nina> Sim e as referências.

<Moderadora> Então o que acham desta categoria, desta característica? É muito importante? É secundária relativamente ao ensinar aspetos culturais?

<não identificado> Mais ou menos.

<Aurora> Mais ou menos.

<Nina> Eu também.

[…] <Nina> Até porque o próprio aluno consegue ver o que é diferente e o que coincide com a própria cultura.

- Utilizar distintos materiais e atividades, para além do livro de texto.

<Samantha> <texto lido> Utilizar distintos materiais e atividades, para além do livro de texto </texto lido>.

[…] <Samantha> Muito importante.

<Nina> Mais ou menos.

<Moderadora> Um professor que só usa o livro de texto é pior professor?

<Pablo> <texto lido> Eu acho que não se devia usar só o livro. Pelo menos Power Points. Há coisas que o livro… muitas vezes o livro não diz tudo, ou então não cativa o aluno.

<Nina> Eu concordo, mas não acho que seja assim, porque pode haver um professor que só use o livro e <vacilação> consiga lecionar os conteúdos de uma maneira diferente.

<Samantha> Para mim… Eu não concordo muito, porque se só usa o livro chega a um ponto em que a pessoa já está chateada.

<Nina> Mas pode ser chato se o professor só lê o livro, se só lê o que diz no livro, mas ele pode pegar no que diz o livro e explicar de uma maneira diferente, à maneira dele, e com isso faz com que os alunos aprendam melhor.

<Samantha> Pois, mas isso é se ele utilizar outro tipo de matéria, de atividade.

<Pablo> Aí já não estás a seguir de forma rigorosa o livro, já estás a sair fora das marcas.

<Samantha> Não estás só a ler o livro, porque se lesses só o que diz no livro adormecias nas aulas <risos>...

<Moderadora> <risos> […] Então, utilizar outros materiais, onde deixamos? No mais? Mais ou menos?

<Nina> Mais ou menos.

<Aurora> Mais ou menos.

- Utilizar o projetor, o quadro interativo e as novas tecnologias nas aulas. Propor atividades *on-line* para os alunos.

<Nina> <texto lido> Utilizar o projetor, o quadro interativo e as novas tecnologias nas aulas </texto lido>.

[…] <Moderadora> O que acham disso? Do que a Nina disse. É para dar a vossa opinião. Podemos ter opiniões muito diferentes. Acham que é importante utilizar o projetor na aula?

<Pablo > Sim. Se for só a usar sempre o mesmo material de estudo, vai chegar a um ponto em que os alunos vão ficar cansados de estar sempre a dar aquela… de abrir sempre o mesmo livro e talvez não vão dar a mesma importância. Se o professor projetar algo, acho que é totalmente diferente e muitas vezes até pode dizer para nós não trazermos o livro e é menos peso que nós trazemos também <risos>.

<Júlia> Mas tem de ter cuidado, porque depois o projetor torna-se na mesma coisa do que o livro. Se está sempre a dar o livro e se depois está sempre a usar o projetor, torna-se na mesma aborrecido. Tem sempre de estar a inovar e a mudar o método.

<Nina> Tem de haver um contraste.

<Moderadora> Um contraste ou um equilíbrio?

<Nina> Um equilíbrio.

<Moderadora> Então antes da Internet ser tão popular e de haver projetores nas aulas não havia bons professores?

<Nina> É relativo.

<Samantha> Não sabemos como eram as aulas. Se calhar não utilizavam a tecnologia, mas podiam ter outras maneiras de dar.

<Pablo> Hoje em dia o projetor é uma coisa nova na escola, talvez naquela altura uma coisa nova podia ser um quadro <risos> e isso incentivar os alunos e, como já disseram, antigamente talvez não quisessem saber muito dos alunos. Davam a matéria à força e quem queria, queria e quem não queria…

<não identificado> Não queria <risos>.

- Corrigir testes dentro dos prazos e dar *feedback* aos alunos.

<Nina> O <texto lido> Corrigir testes dentro dos prazos e dar *feedback* aos alunos </texto lido>.

<Moderadora> Tu nunca pensaste que isso poderia ser um característica de um bom professor <risos>.

<Nina> Não.

<Moderadora> Não? Porquê?

<Nina> Porque o tempo que o professor demora a entregar os testes, acho que não é uma maneira de os alunos avaliarem o professor por isso.

<Moderadora> O tempo é uma parte desse item, mas há uma segunda parte que é…

<Nina> O *feedback*. Eu concordo mais com o *feedback* do que com o prazo.

<Moderadora> O que acham disso? Sabem qual é o item do qual estamos a falar?

<não identificado> Sim.

<Júlia> Mas se os professores estiverem sempre… por exemplo, quando fazemos um teste e os professores nunca mais entregam, mas estão sempre a dar *feedback*, por exemplo negativo, tu até podes ter o teste bem e a maioria ter o teste medíocre, não é? Mas com o *feedback* do professor, se for muito geral, até pode <inteligível>.

<Moderadora> Onde colocamos então? Cumprir prazos para devolução de trabalhos, dar *feedback*…

<não identificado> Mais ou menos.

<Pablo> Sim, nem todos somos iguais.

<Moderadora> Mais ou menos, Aurora? Vamos colocar então no mais ou menos.

- Coordenar-se com os outros professores da turma, doutras disciplinas.

  <Nina> <texto lido> Coordenar-se com os outros professores da turma, doutras disciplinas </texto lido>. Que acho que não tem nada a ver.

  <não identificado> Nós também achamos isso. Menos importante.

  <Moderadora> Menos importante?

  <João> Acho que é importante, porque, por exemplo, um professor pode ter uma dúvida numa aula e, por exemplo, vai reunir-se com outros professores de outras disciplinas para tirar essa dúvida. Pode tirar dúvidas sobre como explicar melhor aos alunos para eles perceberem. É como se fosse uma ajuda dos outros professores para com esse professor.

  <Moderadora> Da mesma disciplina ou de diferentes?

  <João> Da mesma disciplina.

  <Samantha> Também depende muito, porque um aluno pode comportar-se de uma maneira nas aulas de Inglês e de outra em Espanhol. Então, o professor de Espanhol vai pedir a opinião ao professor de Inglês, porque o professor de Inglês vai dizer «Ele porta-se bem, dá-lhe esta nota» e é ao contrário na outra disciplina.

  <Moderadora> Então o que acham? É importante que haja uma coordenação entre eles, ou não?

  <Samantha> Não acho que seja assim para <vacilação> um professor valorizar <inteligível>.

  <Moderadora> Colocamos no menos, então?

  <não identificado> Sim.

Una vez expuestos los resultados obtenidos en los tres grupos de discusión acerca de las percepciones de los alumnos sobre la representación del docente de idiomas que proyecta la *Parrilla EPG*, constatamos la existencia de bastantes semejanzas, sobre todo en las características señaladas por los alumnos como más significativas y como menos, mientras que las mayores diferencias las encontramos en el nivel medio de notabilidad. Tras la presentación de los resultados del grupo de discusión 2 ya hemos realizado una breve comparación entre estos y los del grupo de discusión 1. Ahora trataremos de ampliar esta información con los datos analizados de este tercer grupo.

Como rasgos más destacados, los alumnos citan aspectos ligados a la competencia lingüística del profesor y la competencia didáctica: comunicarse bien en la lengua meta, explicar bien, dar buenos ejemplos, adaptar los contenidos y los materiales a las particularidades del grupo meta, gestionar la interacción y corregir a los alumnos

usando diferentes técnicas de corrección. En los grupos 1 y 2 consideran relevante que el profesor reflexione sobre su práctica docente, mientras que en el grupo de discusión 3 opinan que no es una prioridad. Otra cuestión en la que tampoco convergen los resultados de los tres grupos de discusión tiene que ver con un aspecto relativo a los conocimientos del profesor, concretamente con la capacidad de responder a las preguntas de los alumnos, un factor que para los grupos de discusión 1 y 3 es muy relevante, mientras que para el grupo 2 no lo es tanto. En otras dos características relacionadas con la enseñanza de aspectos culturales también existen puntos de vista ligeramente disímiles: para los grupos de discusión 1 y 3 es fundamental enseñar estos contenidos y no tanto adoptar un enfoque intercultural que fomente la comparación con la cultura del país de los alumnos, mientras que el grupo de discusión 2 posiciona esta última en el primer nivel de importancia y la enseñanza de aspectos culturales en el segundo.

En el nivel intermedio, además de las particularidades que acabamos de mencionar, los alumnos de los tres grupos sitúan la elaboración de pruebas escritas y orales adecuadas, la gestión de los distintos tipos de agrupamientos y la consideración, por parte del docente, de las peticiones y sugerencias de los estudiantes, siendo esta última cuestión una de las que más controversia genera.

Por último, en cuanto a las características que los alumnos no estiman esenciales, los tres grupos coinciden en señalar la buena relación del profesorado con los padres (recordemos, además, que este aspecto es uno de los indicados por el grupo de discusión 2 como uno de los factores principales que afecta a la concepción actual de la profesión) y la coordinación de los docentes con otros profesores del grupo o de la asignatura. Asimismo, el grupo de discusión 1, como ya hemos comentado, añade a esta lista: la corrección de pruebas y la facilitación de retroalimentación respetando los plazos y el uso del proyector y otros recursos electrónicos en el aula, dos cuestiones a las que los otros dos grupos de discusión otorgan más importancia. Estas categorías, por ser consideradas menos significativas, originan un animado debate en los tres grupos de discusión entre los alumnos participantes a fin de justificar sus posturas.

Precisamente estas dos categorías (la corrección de pruebas y la facilitación de retroalimentación; y el uso del proyector, pizarra interactiva y de las nuevas tecnologías), así como el uso de otros materiales y actividades más allá del libro de texto son los tres aspectos en los que menos coinciden los tres grupos de discusión e incluso dentro de cada uno de los grupos observamos opiniones dispares. Mientras el

grupo de discusión 2 valora como fundamentales estas tres categorías (primer nivel), los otros dos grupos sitúan la competencia para utilizar otros materiales y no solo el libro de texto en el segundo nivel, nivel en el que el grupo de discusión 3 también incluye las otras dos categorías; sin embargo, el grupo de discusión 1 las relega al nivel de menor importancia.

Capítulo 7. – Discusión de los resultados

En este capítulo trataremos de poner en relación los hallazgos presentados anteriormente con la teoría expuesta en los cuatro primeros capítulos y con otros estudios previos referidos en el capítulo 5[143], presentar posibles explicaciones de los resultados y reflexionar sobre las implicaciones prácticas que puedan tener para el contexto analizado. Para ello, organizaremos esta discusión en torno a los principales resultados obtenidos y a los objetivos establecidos en nuestra investigación, a fin de dar una respuesta fundamentada a las preguntas planteadas para cada uno de ellos (véase 5.1. Objetivos de la investigación).

7.1. Percepciones del profesorado en formación inicial en el área de especialización de Español de MEIBS y MEPLE sobre la *Parrilla EPG* como referencial de competencias docentes

A continuación discutimos los resultados obtenidos respecto a la percepción de las PeP participantes en nuestro análisis acerca de la *Parrilla EPG*, sobre su uso en las prácticas docentes de español en el 3.º CEB y ES, sobre sus características como referencial de evaluación en la formación inicial y a lo largo de la carrera docente, sus particularidades en relación con el *PEPFI* y el *Referencial de avaliação* y sobre el perfil competencial docente que proyecta, en comparación con los dos documentos citados anteriormente, la perspectiva de las PeP y del alumnado de ES.

7.1.1. Sobre los posibles usos de la *Parrilla EPG* como referencial de competencias en el ámbito de la formación inicial de profesores de español de MEIBS y MEPLE

Las PeP, con y sin experiencia en la docencia de LE previa a la PES, coinciden en señalar que la *Parrilla EPG* sirve en el ámbito de la formación inicial de profesores de LE, y concretamente de español, como herramienta para la reflexión y autoevaluación de su práctica docente, como referencia de lo que es un «buen» docente de LE (y, por consiguiente, de lo que se espera de ellas como profesoras) y, por lo tanto, como herramienta que contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza y a su desarrollo profesional docente (si bien, respecto al desarrollo de su competencia

[143] Para explicar ciertos resultados, debido a la imprevisibilidad de los datos, característica de la investigación cualitativa, estimamos necesario recurrir a otras lecturas y estudios no referenciados en el marco teórico de este trabajo.

docente, las PeP destacan, además del uso de la *Parrilla EPG* y del *PEFPI*, el papel fundamental de los orientadores de las prácticas, de sus compañeros y de la retroalimentación). Además de estos objetivos principales de la *Parrilla EPG*, las PeP mencionan otras utilidades, como conocer el punto de desarrollo en el que se encuentran en un determinado momento, detectar puntos fuertes y áreas de mejora que les permite tomar conciencia de la necesidad de mejorar, establecer objetivos, comprobar la evolución a lo largo de la PES (es decir, como evidencia de su progreso o no progreso), tomar conciencia sobre aquellos aspectos acerca de los que pueden reflexionar y trabajar durante la PES y obtener su perfil competencial a partir de su autoevaluación. Asimismo, las PeP con experiencia docente recalcan, en relación con esta última funcionalidad, lo interesante que les resulta obtener ese perfil en un gráfico, lo cual les posibilita visualizar todas las cuestiones nombradas anteriormente, conduciendo a una actuación más inmediata; y también apuntan otros usos de la *Parrilla EPG* como instrumento de trabajo a lo largo de las prácticas (por ejemplo como glosario o base terminológica) o como estímulo para la investigación. Por su parte, las PeP sin experiencia docente se refieren a la posibilidad de utilizarla en procesos de selección de profesorado.

Estos resultados –que, como veremos más adelante, coinciden con los señalados por las PeP para el *PEFPI* y, aunque con matices, para el *Referencial de avaliação* de la PES– corresponden con los usos más destacados de los referenciales de competencias docentes que describen autores como Danielson (2011), Darling-Hammond (1997), Good y Mulryan (1997), Marcelo y Vaillant (2009), Paquay (1994), Pavié (2011), Perrenoud (2004b), Tejada y Ruiz (2016) o Verdía (2015, 2016), entre otros, y que ya hemos expuesto en el capítulo 2 de este trabajo. Del mismo modo, algunos de estos usos enunciados por las PeP corresponden con los objetivos principales de la *Parrilla EPG* especificados en la guía de usuario de dicho documento (Mateva, Vitanova & Tashevska, 2011, p. 12), por ejemplo, contribuir a la autoevaluación, trazar el perfil individual en función de determinadas categorías y niveles de competencia o servir como instrumento complementario para la selección de personal.

En esta guía de usuario también se contemplan otros posibles objetivos y se indica que la *Parrilla EPG* puede ayudar a identificar necesidades de formación, servir como instrumento complementario para la evaluación de profesores, contribuir a la comprensión de distintos sistemas educativos europeos y facilitar la transparencia de estándares de enseñanza a fin de promover la movilidad del profesorado (Mateva,

Vitanova & Tashevska, 2011, p. 12). Autores como Danielson (2011), Marcelo y Vaillant (2009), Paquay (1994), Perrenoud (2004b), Tejada (2005) o Verdía (2016) aluden a algunos de estos aspectos, además de los citados en el primer párrafo, cuando explican los objetivos de los referenciales que describen las competencias profesionales de los docentes, tales como describir rigurosamente la profesión y obtener un marco de actuación docente, certificar las competencias del profesorado, fomentar la calidad de la formación –Verdía, por ejemplo sostiene que los referenciales de competencias «constituyen una declaración de intenciones y la descripción de un ideal de calidad profesional» (Verdía, 2016, pp. 50-51)– y contribuir a la profesionalización de los docentes, a la construcción de una identidad colectiva, al reconocimiento de la profesión (Danielson, 2011; Perrenoud, 2004b; Verdía, 2016) y a la dignificación de la profesión (Danielson, 2011; Tejada, 2005; Verdía, 2016).

Sin embargo, gran parte de los ejemplos de usos de la *Parrilla EPG* que mencionan las PeP participantes en nuestro estudio se centra en su práctica lectiva y su propio desarrollo profesional en ese momento e incluso en un futuro, pero en general no hacen mención a otras posibilidades de los referenciales de competencias que van más allá de la práctica de un profesor en un determinado contexto. Por ejemplo, de las nombradas en el párrafo anterior solo aluden, y en este punto observamos diferencias entre el grupo de PeP con experiencia docente previa y sin experiencia, a su posible utilidad como herramienta de selección del profesorado (2 PeP sin experiencia docente), como herramienta que promueve la profesionalización docente y la revalorización del papel del profesor (1 PeP sin experiencia docente y refiriéndose a los referenciales de competencias en general y no solo a la *Parrilla EPG*) y como instrumento de trabajo al que recurrir a lo largo de la PES, a modo de glosario o base terminológica (2 PeP con experiencia docente). Esta última corresponde con uno de los beneficios atribuidos a los referenciales de competencias por investigadores como Perrenoud (2004b) o Verdía (2015, 2016): la reivindicación de la profesionalización docente, en el sentido de que se establece un lenguaje común y significados compartidos por los profesionales del ámbito de la enseñanza de LE. También otra PeP con experiencia docente previa señala que la *Parrilla EPG* sirve como estímulo para, tras detectar las áreas de mejora, buscar alternativas para desarrollarlas a partir de la formación y la pesquisa, otro de los objetivos que atribuye Verdía (2016) a los referenciales de competencias; y, aunque el resto de PeP no hacen referencia explícita a la investigación, la mayoría enfatiza que el objetivo último de la *Parrilla EPG* (y también del *PEFPI*) es la mejora de la práctica

docente, se entiende que a partir de la formación y de la indagación y no por ensayo y error, de acuerdo con la formación recibida en el máster. Como sostienen Alsina y Esteve (2009), el objetivo no es solo que el profesor identifique sus áreas de mejora, sino explorar posibles soluciones y evaluarlas y es, en este sentido, en el que cobra notoriedad la competencia investigativa y la concepción del profesor como investigador de su propia práctica docente (Alarcão, 2009; Esteves, 2015; Flores, 2015a; González, González & Álvarez, 2012; Martins, 2015).

De todas las funciones de la *Parrilla EPG* anteriormente enumeradas destacamos, por ser las referidas con mayor frecuencia por las PeP, la de herramienta para la reflexión y herramienta para la autoevaluación de la práctica docente, las cuales conducen a la mayoría de los restantes usos nombrados en el primer párrafo de este apartado. En efecto, la reflexión y la autoevaluación son los conceptos que más se repiten en los resultados obtenidos tanto en los portafolios como en los cuestionarios y en los grupos de discusión de las PeP, aunque tenemos la impresión de que en algunas ocasiones las PeP los utilizan como sinónimos. Aun así, llama la atención, sobre todo en las PeP sin experiencia docente previa, la conciencia que demuestran sobre los beneficios de la reflexión y la autoevaluación de la propia práctica para el desarrollo de su competencia profesional.

Respecto a la reflexión sobre la práctica docente, las PeP consideran que promueve el autoconocimiento (como persona y profesional), el establecimiento de objetivos, la toma de conciencia de su desarrollo profesional, la autoevaluación y la posibilidad de evolucionar como profesor a lo largo de toda la carrera, no solo durante la PES. Así, pues, se pone de manifiesto la importancia de la reflexión para las PeP, la reflexión en la propia práctica, pero también como base de la misma e, incluso, una de las PeP con experiencia se refiere a la reflexión sobre su propia reflexión a la hora de analizar los resultados de su autoevaluación. Esta percepción de las PeP es coherente con la concepción del docente como práctico reflexivo, de acuerdo con los postulados de autores como Alsina y Esteve (2009), Cano (2005), Domingo y Gómez (2014), Esteve (2004), Formosinho & Niza (2009), Korthagen (2010), Melief, Tigchelaar y Korthagen (2010), Nóvoa (2008), Pacheco & Flores (1999), Paquay (1994), Perrenoud (2001), Richards y Lockhart (1994), Shön (1992), Tardif (2004), Wallace (1999) o Zabalza (2014) que defienden el potencial de la reflexión crítica como estrategia para una mejor comprensión de la docencia, como base para la evaluación, la toma de decisiones, la innovación, la regulación de la práctica docente y la (re)construcción de

saberes y la transformación de su propia práctica (véase 4.1.2. El modelo de formación práctico reflexivo). Por tanto, queda de manifiesto la relevancia de la reflexión para el desarrollo de competencias, siendo la dimensión reflexiva y el carácter reflexivo de la competencia, de acuerdo con Cano (2005), Jonnaert et al. (2008), Le Boterf (2005) o Perrenoud (2004a, 2014), características intrínsecas de la concepción de competencia de la que partimos en este trabajo (véanse 1.1.3.3.7. Reflexión y 1.1.3.4. Características de la competencia).

De esta manera, la reflexión adquiere un papel central en la actuación docente de las PeP participantes en nuestra investigación, quizás también influidas por la formación que reciben en el máster y por el empeño de los orientadores en que desarrollen durante la PES la competencia reflexiva (Gómez, 2014, p. 37; Esteve & Alsina, 2010, p. 14). Esta realidad coincide con un estudio implementado por Mesquita (2015), en Portugal, con 25 profesores en formación inicial, cuyos resultados revelan que la reflexión es considerada uno de los elementos clave para el desarrollo de las competencias fundamentales para el ejercicio profesional. También en la *Parrilla EPG*, en el inventario de competencias clave del Instituto Cervantes (2012) y en el *Referencial de avaliação* de la PES en el área de especialización de Español, entre otros referenciales citados en el capítulo 2 (véase 2.3.3.2. Las competencias profesionales de los profesores de lenguas extranjeras), se recoge esta competencia.

No obstante, cabe incidir, como recomiendan muchos de los especialistas mencionados anteriormente, que para el desarrollo de la competencia reflexiva, en la fase inicial de desarrollo docente en la que se encuentran la mayoría de los futuros profesores que se inscriben en programas de formación inicial, es necesario formarlos y orientarlos en este sentido y animarlos a que reflexionen sobre sus experiencias en el aula y sus preocupaciones personales, haciéndolo de una manera gradual según el punto de desarrollo en el que se encuentre cada uno de ellos –lo denominado por Vygosky «Zona de Desarrollo Próximo», a la que, en el ámbito del desarrollo profesional docente, autores como Warford (2011) ya se refieren como «*Zone of Proximal Teacher Development*», resultado de la adaptación de la teoría vygotskiana al desarrollo profesional y a los modelos de formación inicial del profesorado–. En efecto, como admite Monereo (2010a, p. 155), es normal que los profesores en formación inicial no sean capaces de realizar esta revisión de su práctica sin ninguna ayuda y menos todavía de reconstruir sus esquemas operatorios a fin de desarrollar su competencia docente. Por ello, se recomienda recurrir a estrategias formales que los ayuden a analizar de forma

reflexiva lo que ocurre en el aula (Airasian & Gullickson, 1998, p. 22; Esteve, 2004, pp. 94-95), entre ellas, el uso de herramientas que promueven la autorreflexión y autoevaluación, como pueden ser los referenciales de competencias. De hecho, casi todas las PeP, como demuestran los resultados presentados en el capítulo anterior, coinciden en que los referenciales de competencias, concretamente la *Parrilla EPG* (y, como veremos más adelante, también el *PEFPI* y en menor medida el *Referencial de avaliação* de la PES), contribuyen a una reflexión más profunda, crítica y estructurada en torno a las categorías y descriptores de estos referenciales y a una revisión más consciente de su trabajo.

Además de la reflexión, las PeP realzan frecuentemente el valor de la autoevaluación como estrategia para el desarrollo profesional docente y, una vez más, llama la atención el nivel de conciencia, sobre todo de las PeP sin experiencia docente previa a la PES, acerca de esta cuestión. Para nuestras participantes, la autoevaluación permite mejorar la calidad y la eficacia de su desempeño de forma consciente y fundamentada, conocer el punto de desarrollo en el que nos encontramos, identificar áreas de mejora y tomar conciencia de la necesidad de mejorar, así como contrastar los objetivos establecidos por el propio profesor y lo alcanzado realmente. Esta visión de la autoevaluación, excepto el último objetivo indicado, se asemeja bastante a las potencialidades señaladas por las PeP para la reflexión. En efecto, autores como Barber (1997), Bolancé et al. (2013), Cano (2005), Day (2010), Martín (2008) o Medina, Domínguez y Medina (2010) también asocian a la autoevaluación conceptos como «mejora», «desarrollo profesional», «cambio» o «transformación», que las PeP vinculan a la reflexión y a la autoevaluación docentes. Sin embargo, es importante distinguir una estrategia de otra, aunque como ya hemos comentado, en ocasiones las PeP usan estos dos términos como sinónimos. Para ello resulta interesante la explicación de Airasian y Gullickson (1998, pp. 14, 28), a la que ya hemos aludido en el capítulo 3, quienes matizan la diferencia entre reflexión y autoevaluación, argumentando que la primera es una condición necesaria para la segunda y que además no conlleva obligatoriamente la transformación y la mejora de la práctica docente, requisito indispensable en el caso de la autoevaluación. En todo caso, volviendo a la autoevaluación, entre las PeP con y sin experiencia docente previa, predomina una actitud favorable hacia la misma, sobre todo, como estrategia formativa por considerarla fundamental para su desarrollo profesional, una finalidad de la autoevaluación contemplada por investigadores como Airasian y Gullickson, (1998), Barber (1997), García, Valencia y Pineda (2012) o Medina,

Domínguez y Medina (2010). En este sentido, las PeP opinan que la *Parrilla EPG* es bastante apropiada como herramienta de autoevaluación de sus prácticas docentes, aunque como ya veremos, algunas PeP sin experiencia docente manifiestan su preferencia por otro referencial.

En definitiva, los referenciales de competencias como la *Parrilla EPG* (y veremos que también el *PEFPI*) ayudan a las PeP a reflexionar y a autoevaluar su práctica docente a partir de evidencias formales, característica de estos documentos a la que se refieren Airasian y Gullickson (1998), Darling-Hammond (1997) o Tardif y Faucher (2010). Así, se pretende que el análisis de la docencia no se realice solo en función de opiniones e intuiciones, sino de datos que permitan un estudio y una interpretación adecuados respecto a un marco de competencias preestablecido. Esta manera de actuar es propia de un modelo de aproximación a la docencia profesional que, según Zabalza (2003, p. 70), es el que se recomienda que adopten los profesores.

7.1.2. Sobre la selección y la descripción de las distintas fases de desarrollo de competencias docentes de la *Parrilla EPG*

Las PeP, en general, consideran adecuada la selección de competencias que contempla la *Parrilla EPG*, pues opinan que todas ellas son fundamentales para la profesión docente. De las trece categorías, las PeP señalan algunas de ellas que les llaman la atención por diversos motivos: por ser relevantes para el contexto de prácticas en formación inicial (Dominio de la lengua, Formación, Experiencia docente, Gestión del aula e interacción y Conciencia lingüística), por haber servido de estímulo para una reflexión interesante (Evaluación de la práctica docente, Metodología: conocimientos y habilidades, Planificación de clases y cursos y Competencia intercultural), por haberlas ayudado a tomar conciencia de sobre qué aspectos reflexionar (Evaluación de la práctica docente, Gestión del aula e interacción, Competencia digital y Comportamiento profesional) y tomar conciencia de la necesidad de mejorar (Gestión del aula e interacción, Competencia intercultural); y, en el caso de las PeP con experiencia docente previa, por estar relacionadas con sus áreas de interés (Dominio de la lengua, Evaluación de la práctica docente, Gestión del aula e interacción y Competencia intercultural) y por tratarse de categorías que dependen más del contexto que de su desempeño docente (Competencia digital, Comportamiento profesional y Gestión administrativa).

A pesar de que las PeP coinciden en confirmar la importancia para la práctica docente de las trece categorías que conforman la *Parrilla EPG*, comentan que hay algunas que, por las características de la PES y las escasas responsabilidades que asumen las PeP en las escuelas (Experiencia docente, Evaluación, Planificación de clases y cursos [concretamente de cursos], Comportamiento profesional y Gestión administrativa), no se pueden desarrollar durante las prácticas y otras cuyo desarrollo depende del grupo de prácticas y del propio centro en el que se realizan (como la Competencia digital, si la institución de enseñanza no cuenta con los recursos necesarios, o la categoría Profesionalismo, si la PeP no tiene la posibilidad de trabajar con otros compañeros durante las prácticas). Por este motivo, las PeP, conscientes de la relevancia de estas categorías, proponen mantener todas las categorías, si bien sugieren que se podrían adaptar algunas de las descripciones de acuerdo con las funciones propias de las PeP durante la PES.

Además, algunas PeP reconocen, respecto a estas competencias, que antes de trabajar con la *Parrilla EPG* no consideraban algunas de ellas tan relevantes para el ejercicio de la profesión, como la Competencia digital y el Comportamiento profesional; no obstante, una vez que han reflexionado sobre ellas, juzgan que hoy en día se revelan necesarias. En efecto, la implicación en el centro (como la participación en proyectos del centro o en la gestión del mismo o el trabajo en equipo) –a lo que Estrela, retomando el concepto propuesto por Hoyle, se refiere como «profissionalismo alargado» (2010, p. 15)– y la competencia digital son competencias que autores como Esteve (2003), Nóvoa (2011), Paquay (1994), Perrenoud (2014), Tenti Fanfani (2009) o Zabalza y Zabalza (2012) valoran como muy importantes para la formación y el desempeño docentes y, de hecho, podemos encontrarlas en referenciales de competencias como los de Bernal y Teixidó (2012), Instituto Cervantes (2012), Perrenoud (2004b) o Zabalza (2003). Sin embargo, es cierto que, tal como sostiene Perrenoud (2014, p. 151), hay competencias que no están al alcance de los profesores principiantes, sino que se van desarrollando a lo largo de la carrera docente y no durante la formación inicial; aun así, conviene que los referenciales de competencias las incluyan para que se tenga constancia de ellas, a pesar de que la descripción en las fases de desarrollo iniciales no exista o sea muy básica, a fin de que obtengan una percepción holística de la competencia docente (por ejemplo, en lo que atañe a su papel para contribuir al desarrollo del centro o para entender el rol del profesor dentro de una

institución[144], el cual va más allá de su práctica lectiva en un determinado grupo, aunque las PeP en este punto de desarrollo no tengan noción de ello).

Volviendo al trabajo en equipo con los orientadores y otros compañeros, la mayoría de las PeP reconoce que se trata de un componente fundamental para su desarrollo profesional: las PeP con experiencia docente previa realzan su importancia para generar retroalimentación que les permita obtener otros puntos de vista sobre su práctica (estrategia incluida en la descripción de la categoría Comportamiento profesional de la *Parrilla EPG*) y las PeP sin experiencia docente para gestionar sus emociones. En cuanto a la retroalimentación, autores como Jiménez, González y Hernández (2010), Medina, Domínguez y Medina (2010), Duke y Stiggins (1997, p. 166) o Tejada y Ruiz (2016) confirman que la competencia profesional precisa de procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación e investigadores como Airasian y Gullickson (1998), Darling-Hammond (1997) o Stronge (2010) defienden la trascendencia de la retroalimentación de formadores y compañeros para mejorar la propia práctica, así como el uso de la descripción de las escalas para las competencias docentes como referencia para interpretar los datos obtenidos durante la evaluación y servir como base para la retroalimentación. Esta trascendencia de la retroalimentación para las PeP coincide con la otorgada por otros compañeros de MEIBS y MEPLE en un estudio realizado en 2017, el cual determina que para la mitad de los 33 participantes este era uno de los dos aspectos que más había contribuido a la (re)construcción de su identidad profesional (Nicolás, Pazos & Tomé, 2018).

Respecto a la gestión de las emociones que mencionamos en el párrafo anterior, este es un tema que preocupa mucho a las PeP sin experiencia docente y que no encuentra representación en la *Parrilla EPG*. En efecto, en la primera de las tres fases que identifican Fuller y Brown (1975, p. 37), denominada *survival*, en lo que concierne a las preocupaciones de los profesores se comprueba que en esta etapa inicial predominan las de índole personal relacionadas con su identidad docente, con el control de la clase o con la opinión de los supervisores sobre su desempeño, es decir, preocupaciones sobre sentimientos y emociones o, como comenta Kugel (citado en Zabalza & Zabalza, 2012, p. 59), preocupaciones que giran en torno a sí mismos, siendo su único objetivo, de acuerdo con la denominación acuñada por Fuller y Brown,

[144] En este sentido, conviene destacar la importancia que otorga el Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes (SACIC), la única acreditación internacional de centros de enseñanza de ELE, a la reflexión sobre la actividad de los centros y sobre el papel del profesor como parte de él.

sobrevivir. Por lo tanto, es normal que, en esta fase de transición de alumno a futuro profesor caracterizada por tensiones, contradicciones y conflictos interiores y por una aproximación a la nueva cultura profesional (Marcelo, 2009, p. 6; Flores, 2015b, p. 144), las PeP den importancia a la gestión de emociones y sentimientos. De hecho, una de las sugerencias de las PeP sin experiencia docente respecto a las categorías de la *Parrilla EPG* es precisamente la inclusión de la competencia emocional que contemple la gestión de los sentimientos y emociones, en continua evolución a lo largo de la PES, y que atienda a la dimensión del profesor como persona[145].

Esta acertada observación de las PeP es consistente con la relevancia de la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje que, como afirma Arnold, desde hace años se asume que «la atención al dominio afectivo tiene que ser una parte significativa del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua» (2015, p. 153) y, en efecto, es vasta la literatura sobre los factores que influyen en el comportamiento de los aprendientes (ansiedad, autoestima, motivación, creencias y actitudes, empatía, etc.) (Arnold, 2000, pp. 26-40). De acuerdo con Zabalza y Zabalza, la función docente se divide en tres ámbitos: lo que somos como personas, como profesionales y como trabajadores (2012, p. 143), enfatizando el alcance de la dimensión del profesor como persona, también defendida por Estrela (2010, p. 22) o Freire (1997, p. 102). Por lo tanto, se ha de tener en cuenta cómo afecta esta dimensión personal al ejercicio profesional (Zabalza & Zabalza, 2012, p. 51). En esta misma línea se sitúa la postura de Palomero (2009) o Rossner (2012), al asegurar que las cualidades personales, los valores y actitudes, las emociones y los sentimientos influencian notablemente el modo como actuamos y las relaciones que se mantienen en el aula. Así, Bisquerra y Pérez (2007), Hué (2012) y Palomero (2009), entre otros autores, se refieren a las competencias emocionales del profesorado. Asimismo, Gemma Tribó (2008), quien presenta una propuesta para el nuevo perfil del docente de secundaria, etapa educativa para la cual se están preparando nuestras PeP, sugiere cuatro ámbitos de competencias: la competencia disciplinar (saber), la competencia metodológica (saber hacer), la competencia social (saber estar) y la competencia personal (saber ser).

Es evidente que aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud condicionan la conducta (Arnold, 2000, p. 19) y no solo la del alumnado.

[145] En este punto profundizaremos más en la argumentación de este aspecto, por tratarse de un contenido que no hemos abordado suficientemente en los capítulos anteriores, ya que resulta de los hallazgos de la investigación con las PeP y no del marco teórico del que partimos en un principio.

El docente es un «un actor social» con emociones, con personalidad, con unas capacidades humanas que, por tratarse la docencia de una profesión de interacción humana –o «de cuerpo a cuerpo», como la describen Zabalza y Zabalza (2012, p. 48)– que va más allá de la simple transmisión de contenidos, estas se convierten en un recurso más que movilizan durante su práctica (Tardif, 2004, p. 195). Las actitudes son, pues, un recurso de base de las competencias (Tardif, 2008, p. 3), tan importantes como los conocimientos o las habilidades, tal como sostienen Estaire y Fernández (2012), Higueras (2012), Pavié (2011), Verdía (2010a), Zabala y Arnau (2007), así como los rasgos de personalidad y el concepto de uno mismo (Fernández, 2005; Gouveia, 2007; Lévy-Leboyer, 2003) o las emociones (Dias, 2010; Pérez, 2008). Si bien, la mayoría de referenciales subestima estos aspectos relacionados con el profesor como persona, con los valores, las motivaciones o las características personales (Gouveia, 2007, p. 48) y las emociones y los sentimientos (Korthagen, 2010, p. 92; Martínez, 2008, p. 109; O'Connor, 2008, p. 119), aun cuando son elementos clave para la implicación del docente en su desarrollo profesional, visto que, al fin y al cabo, se trata igualmente de una cuestión de querer, como señalan Azcárate y Cuesta (2012, p. 347) y del querer actuar (además del saber y poder actuar), como matiza Le Boterf (2005, p. 28).

De manera que, teniendo en cuenta la concepción de competencia de la que partimos (Perrenoud, 2001), no cabe duda de la pertinencia de considerar la dimensión emocional y personal en la formación inicial del profesorado. Es a partir de los años 90 cuando se comienzan a publicar más trabajos de investigación que inciden en la dimensión personal de la profesión docente (Estrela, 2010, p. 33). De hecho, son varios los estudios recientes, por ejemplo, los llevados a cabo por Ferrández Berrueco y Sánchez Tarazaga (2014), López, Callejas y Gulías (2012), Méndez (2016) o Tabuenca et al. (2012) (los dos últimos específicamente con profesores de LE) que evidencian la relevancia que confieren docentes de primaria y secundaria en España a la dimensión ética, afectiva y personal en el desempeño de su función. Uno de ellos, el de María del Carmen Méndez, el cual destacamos por centrarse en el ámbito de ELE, implementado en 2015 a partir de una encuesta a 100 docentes de ELE, pone de manifiesto que la mayoría de ellos opina que, en los programas de formación de profesores que han cursado, la competencia relacionada con la gestión de sentimientos y emociones no se ha valorado lo suficiente y reconoce que sería necesaria más formación al respecto.

También en el contexto portugués, años después de la publicación de María Teresa Estrela (2010) sobre las dimensiones éticas y afectivas en la profesión docente,

en una publicación reciente sobre la formación del profesorado de la enseñanza superior, pero totalmente aplicable a docentes de otras etapas educativas, Estrela, Freire, Bahia, Amaral y Espírito Santo (2018) reivindican de nuevo este aspecto, argumentando que el autoconocimiento del profesor en situación, el reconocimiento de emociones propias y las de otros, la toma de conciencia de los límites éticos de la expresión de emociones y la capacidad de gestión pedagógica de las emociones son características relevantes para el desempeño docente y para la relación pedagógica (2018, p. 53); puesto que, como arguye esta investigadora, los profesores «só poderão orientar os seus alunos na descoberta da sua vida emocional na medida em que forem capazes de se orientar a si próprios» (Estrela, 2010, p. 43). Y todo ello ayudaría a los futuros profesores durante la formación inicial, pero también durante los primeros años de ejercicio profesional a sobrellevar mejor el temible choque con la realidad, al que hacen referencia Tardif (2004) o Veenman (1984), a prepararlos para enfrentarse a sentimientos y emociones, entre ellos el miedo (al que se refiere una de las PeP sin experiencia docente de nuestra investigación), que puedan surgir a la hora de afrontar nuevas situaciones. Este choque con la realidad dependerá, tal como reconocen Estrela (2010, p. 24) o Marcelo (2009), de factores personales (como la autoconfianza y otras cuestiones relativas al núcleo emocional del docente) o institucionales (por ejemplo, relacionados con la formación inicial recibida, el periodo de inducción o el apoyo de otros docentes), los cuales determinarán las características de esa transición de los profesores en prácticas a profesores de pleno derecho.

Por consiguiente, convendría prestarle una mayor atención a esta dimensión en la formación y además darle cabida en los referenciales de competencias docentes, como sugieren las PeP participantes en nuestro estudio, a fin de que contribuyan a permitir el acceso a diferentes niveles de la imagen del docente (Korthagen, 2004) y a evaluar esos aspectos más personales relacionados con el ser y estar del docente (Lévy-Leboyer, 2003, pp. 80, 126; Trillo, 2013). Así, de las ocho competencias clave que propone el Instituto Cervantes (2012) para el profesorado de LE, una de ellas es Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo (la cual engloba las subcompetencias Gestionar las propias emociones, Motivarse en el trabajo, Desarrollar las relaciones interpersonales e Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno), pero en los demás referenciales de competencias usados durante la PES, aunque se alude en cierto modo a los factores de afectividad que afectan al alumnado

(por ejemplo, en el *Referencial de avaliação* de la PES), no focalizan esa competencia emocional del propio profesor.

Otra de las competencias que, en opinión de las PeP sin experiencia docente debería constar en la *Parrilla EPG* tiene que ver con la observación de las clases del orientador, una función que, según una de las PeP, es exclusiva de los profesores en formación inicial. Sin embargo, es evidente que la observación de clases a compañeros y la autoobservación como estrategia de desarrollo profesional no se circunscribe a la formación inicial (Estaire, 2004; Esteve, 2004; Estrela, 1986; Ribeiro, 2010; Richards & Lockhart, 1994; Verdía, 2010b; Wajnryb, 2003) y además sí se contempla en la categoría Comportamiento profesional de la *Parrilla EPG*. No obstante, una reflexión interesante de las PeP se relaciona con el uso de ciertos instrumentos que guíen la observación, que las ayuden a focalizar la observación y esta conciencia por parte de las PeP contribuirá a sacarle el máximo partido a la observación como estrategia formativa y como punto de partida para la investigación sobre su práctica docente (véase 4.5.4.2. El papel del profesor en prácticas en la PES), en la línea de lo expuesto por los autores citados anteriormente.

Por su parte, las PeP con experiencia docente manifiestan la importancia de la relación profesor-alumno, la cual, a su modo de ver, en la *Parrilla EPG* no se aborda con la debida atención. En efecto, en la categoría Gestión administrativa se alude a la gestión de las preguntas, peticiones y sugerencias de los aprendientes y en la categoría Planificación de clases y cursos a las necesidades del alumnado, pero las PeP van más allá y se refieren a la empatía, la escucha activa, la disposición para ayudar a los alumnos, el diálogo y los distintos papeles del docente (como educador, padre, amigo o psicólogo, también en la enseñanza secundaria y no solo en la primaria, como se asumía hasta hace relativamente poco tiempo). Estas reflexiones de las PeP reflejan la relevancia de factores como la relación pedagógica o las relaciones interpersonales, recordando una vez más la necesidad de considerar al profesor como actor social (Tardif, 2004) y como persona (Estrela, 2010; Freire, 1997; Zabalza & Zabalza, 2012), volviendo así a lo explicado en los párrafos anteriores acerca de la dimensión personal y relacional de la docencia (Bernal & Teixidó, 2012; Flores, 2015b), una profesión «basada en el trabajo con y sobre los otros» (Tenti Fanfani, 2009, p. 40). En este sentido, se habla de competencia relacional (Bernal & Teixidó, 2012) y de competencia social que, según la propuesta del reconocido Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona, forman parte de las competencias

emocionales e implican desarrollar habilidades sociales (Bisquerra & Pérez, 2007) como las sugeridas por las PeP de nuestro estudio, mencionadas anteriormente. Esta necesidad de relacionarse constructivamente con los alumnos, como comenta Zabalza (2003), forma parte de la mayoría de referenciales consultados.

Una vez explicados los resultados de la percepción de las PeP respecto a las categorías de la *Parrilla EPG*, nos centramos en su percepción acerca de la descripción de las distintas fases de desarrollo que presenta esta herramienta para las trece categorías. La mayoría de las PeP, con y sin experiencia docente previa a la PES, juzga que dicha descripción es clara y que la progresión de una fase a otra es coherente. No obstante, los resultados registrados revelan algunas dificultades y limitaciones manifestadas por las PeP al respecto. Por ejemplo, las PeP con experiencia docente previa a la PES estiman que los descriptores podrían ser más específicos o incluso contemplar una modalidad más abierta de respuesta, si bien reconocen que complicaría la evaluación cuantitativa y el resultado gráfico que proporciona la *Parrilla EPG*, el cual para ellas es un gran atractivo de esta herramienta. En cuanto a las PeP sin experiencia docente, proponen, como ya hemos comentado anteriormente, adecuar la descripción de las distintas categorías al ámbito de la PES, para que sean más afines a las actividades propias del profesor en prácticas; aunque, desde nuestro punto de vista, la descripción de la primera fase de desarrollo (las fases 1.1 y 1.2) de la mayoría de las categorías se corresponde en gran medida con las responsabilidades atribuidas a las PeP, pero la idea de no progresar de fase en estos aspectos les preocupa y justifica este tipo de propuesta por parte de las PeP. Sin embargo, las PeP no facilitan ejemplos específicos de la descripción de las distintas categorías (lo cual nos sorprende, ya que *a priori* pensábamos que les llamarían la atención algunos datos, como por ejemplo que en la fase 1.1 de Dominio de la lengua se establezca como nivel mínimo de la competencia lingüística del docente un B1 del *MCER*) ni proponen alternativas concretas. Además, a la hora de autoevaluarse, las PeP sin experiencia docente, admiten dificultades al intentar decantarse por una fase de desarrollo, debido a que cada una de ellas engloba varias acciones diferentes.

En efecto, cuando los referenciales incluyen escalas descriptivas de competencia para distintas fases de desarrollo profesional, que es lo ideal para que un referencial no se quede en una mera lista de competencias (Danielson, 2011; Good & Mulryan, 1997; Jornet et al., 2011; Tejada & Ruiz, 2016), resulta complejo buscar la descripción adecuada, es decir, retomando la metáfora Gouveia (2007), es difícil elegir la *malha*

pertinente –incluso Danielson (2011) se plantea si ello es posible–. Tal como sostienen Danielson (2011), Gouveia (2007), Korthagen (2004) Le Boterf (2005), Martínez (2008), Paquay (1994) o Vaillant (2007), parece complejo lograr que, por un lado, la descripción de las distintas fases no resulte ambigua ni demasiado abstracta; y, por otro, que no se caiga en una descripción demasiado exhaustiva, sobre todo en categorías tan amplias como las seleccionadas por la *Parrilla EPG*, como por ejemplo, Gestión de clase e interacción o Planificación de clases y de cursos, conduciendo a una posible perspectiva demasiado simplista, reduccionista o fragmentada de la competencia docente y, por ende, a una imagen distorsionada de la realidad de la profesión. Por ello, consideramos que la aproximación de Le Boterf (2005) a los referenciales de competencias como puntos de referencia es la más acertada.

Estos resultados acerca de la selección de las competencias y descripción de las distintas fases de la *Parrilla EPG* se corresponden con algunos de los hallazgos de los análisis previos sobre este referencial de los que tenemos constancia. En el estudio implementado por Verdía e Higueras (2016) con profesores del Instituto Cervantes, los informantes señalan, como las PeP, que, a pesar de que la *Parrilla EPG* les parece clara y fácil de utilizar, convendría añadir más descriptores o definir mejor los ya existentes. La investigación de Mateva y Popova (2016), en Bulgaria, también demuestra las dificultades de los docentes en la cumplimentación de la *Parrilla EPG*, sobre todo, entre los profesores noveles (coincidiendo así con la opinión manifestada por las PeP sin experiencia docente de nuestro trabajo), así como la conveniencia de incluir descriptores relacionados con la enseñanza de lenguas a niños y adolescentes y la enseñanza con fines específicos, recomendación que no se evidencia en nuestros datos. Por último, la necesidad de proceder a algunas adaptaciones de la *Parrilla EPG* en función del contexto de enseñanza también se constata como una de las conclusiones del estudio llevado a cabo por Diadori y Cinganotto (2016) en 26 escuelas italianas.

En lo que concierne a la adecuación de la *Parrilla EPG* al contexto en el que realizan las prácticas las PeP y a su situación como PeP, a modo de resumen de lo expuesto anteriormente, comprobamos que se trata de una herramienta adecuada o, en todo caso, lo suficientemente flexible, incluso muy flexible para algunas PeP, para ser adaptada a su contexto. En los párrafos anteriores hemos referido algunas de las sugerencias de las PeP sin experiencia docente a fin de que la *Parrilla EPG* se adecue mejor al contexto de prácticas, tales como la necesidad de adaptar la descripción de algunas categorías que no pueden desarrollar en el contexto de prácticas y, por tanto,

para las que no pueden establecer objetivos a corto plazo, así como algunas dificultades a la hora de utilizar la *Parrilla EPG*.

En cuanto a las PeP con experiencia docente, también se refieren a la dificultad de encontrar evidencias a partir de la *Parrilla EPG* para algunas competencias cuyo desarrollo depende del grupo de prácticas, del centro de enseñanza y de las limitaciones inherentes a las características de la propia PES, una reflexión que las lleva a comparar la PES actual con el modelo pre-Bolonia que realizaron cuando obtuvieron la habilitación profesional en la otra lengua. Así, las PeP subrayan aquellas características diferenciadoras como la posibilidad de contar con el estatuto de profesor, tener grupos propios, responsabilizarse por las tareas administrativas y recibir remuneración, particularidades también destacadas por autores como Brito (2015), Ceia (2007) o Mesquita (2015). Otra de las dificultades revelada por estas PeP tiene que ver con las dudas sentidas a la hora de cumplimentar ciertas categorías, pues cuando uno es profesor de más de una LE y se encuentra en distintas fases de desarrollo de su competencia docente en una y otra lengua –aunque los esquemas operatorios de la competencia puedan ser los mismos y se trate de la misma persona–, el nivel de conocimientos sobre y de la lengua y la cultura metas puede suponer ciertas limitaciones que afectan a la movilización de los recursos necesarios y, por consiguiente, al desempeño docente, por ejemplo, en las categorías Gestión del aula e interacción, Competencia intercultural o Conciencia lingüística; pero más que una dificultad, esto debería ser visto como una ventaja más de la herramienta que ayuda a los docentes a profundizar en estos aspectos de su competencia profesional (esta situación es semejante a lo que ocurre cuando, siendo hablantes de distintas lenguas, autoevaluamos nuestra competencia comunicativa en función de los niveles del *MCER*).

Por tanto, a pesar de las sugerencias y limitaciones que las PeP señalan respecto a la *Parrilla EPG*, el hecho de que la consideren lo suficientemente flexible para adaptar a su contexto es muy relevante, por la importancia que adquiere el contexto de actuación, en el sentido de que la competencia profesional se forma en la interacción de la acción del docente con el contexto (Cano, 2008; Imbernón, 2010; Korthagen, 2004; Le Boterf, 2005; Pérez, 2008) y también por el «carácter local» de las competencias al que se refieren especialistas como Lévy- Leboyer (2003, p. 40). Así, el contexto y la concepción de la educación de la que se parte en un determinado contexto se deben tener en cuenta cuando se elige un referencial, sobre todo, si se utiliza como instrumento único. En nuestro caso, las PeP confirman la posibilidad de adaptar la *Parrilla EPG*,

caracterizada por ser genérica y aplicable a múltiples contextos europeos (Higueras, 2012, p. 106), al suyo; si bien, cabe recordar que este no es el único referencial de competencias que usan las PeP y el objetivo principal con el que lo utilizan no es la evaluación sumativa ni la certificación de competencias. Además, las PeP, en general, valoran positivamente su experiencia con la *Parrilla EPG* y, aunque por los resultados obtenidos, comprobamos que los profesores en formación inicial en el área de especialización de Español con experiencia docente en otras LE no pueden sacarle partido a todas las categorías de la *Parrilla EPG*, las evidencias demuestran que para las PeP sin experiencia docente también resulta una herramienta extremadamente útil para su reflexión, autoevaluación y como guía para el desarrollo docente. Esta actitud positiva hacia la *Parrilla EPG* como documento de referencia para la formación docente y para el desarrollo profesional coincide con la concepción de referencial de competencias defendida por Le Boterf (2005), concepción que tratamos de transmitir a los futuros profesores.

7.1.3. Sobre el uso de la *Parrilla EPG* después de la formación inicial

Los resultados obtenidos en nuestra investigación demuestran que, excepto una de las PeP, todas aseguran que volverán a usar la *Parrilla EPG* una vez terminada la PES, a lo largo de su carrera profesional como herramienta para la reflexión sobre su propia práctica, para su autoevaluación, para la búsqueda de evidencias de evolución en su competencia docente y para la detección de sus puntos fuertes y, sobre todo, sus áreas de mejora a fin de transformar su práctica docente; aludiendo una vez más a los usos de la *Parrilla EPG* que destacamos en el primer apartado de este capítulo. Asimismo, las PeP con experiencia docente anterior a la PES alegan otros motivos para justificar que continuarán usando este instrumento, como la posibilidad de obtener el resultado reflejado en un gráfico y la fácil y rápida cumplimentación del mismo, corroborando así algunas de las ventajas de las escalas descriptivas de competencia para las distintas fases de desarrollo a las que se refieren autores como Danielson (2011), Good y Mulryan (1997), Jornet et al. (2011) o Tejada y Ruiz (2016). En cuanto a las PeP sin experiencia docente, aunque valoran el potencial de la *Parrilla EPG* como herramienta de desarrollo profesional y declaran que la emplearán en el futuro, la mayoría no oculta su preferencia por el *PEFPI* (como veremos más adelante cuando discutamos los resultados relacionados con la comparación entre estos dos documentos), visto que consideran, a diferencia de las PeP con experiencia docente, que el *PEFPI*

promueve una reflexión más abierta y que no se ciñe a la descripción de determinadas fases de desarrollo, como ocurre en la *Parrilla EPG*.

De esta manera, comprobamos por estos resultados y por otras evidencias recogidas en nuestro estudio, la relevancia que otorgan las PeP al desarrollo profesional continuo y al aprendizaje a lo largo de la vida, estableciendo (concretamente las PeP sin experiencia docente) una diferencia entre esta actitud ante la profesión y la actitud de aceptar que al término de la formación universitaria ya se sabe todo lo necesario para ejercer como profesor a lo largo de nuestra carrera. Así, las PeP son conscientes, tal como sostienen Flores (2000), Gonczi (1997), Marcelo (2009), Tardif y Faucher (2010) o Zabalza y Zabalza (2012), de que la competencia está en continua evolución y que la profesionalización es un proceso en desarrollo que no tiene fin, por la novedad de las situaciones y la continua (re)construcción de conocimientos, lo que explica que la formación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida cobren una notable importancia. En efecto, como advierte Flores (2011, p. 462), la formación inicial, que están cursando las PeP partícipes en nuestra pesquisa, es solo el primer paso de un continuo que es la formación docente. Ruivo hace hincapié en esta idea al afirmar: «[a]prender, aprender sempre, porque essa é a seiva de que se faz um professor». Y de esta gestión del desarrollo profesional debería responsabilizarse, en la medida de lo posible, el propio profesor (Gimeno, 1995; Nóvoa, 1995), como recomienda Perrenoud (2004b), en el marco de una institución, asociación o equipo, para lo cual conviene preparar a los futuros profesores. Estos aspectos se reflejan en la categoría Comportamiento profesional de la *Parrilla EPG* y también están presentes en la mayoría de los referenciales de competencias consultados.

7.1.4. Sobre la comparación de la *Parrilla EPG* con el *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* (*PEFPI*) y el *Referencial de avaliação* do estágio pedagógico de Espanhol, ambos usados durante la PES en MEIBS y MEPLE

Las PeP participantes en nuestro estudio, con y sin experiencia docente previa a la PES, coinciden, aunque con matices, en señalar que estos tres documentos son complementarios y útiles como representación de lo que es un «buen» profesor de LE y como herramientas para fomentar la reflexión y la autoevaluación de la propia práctica docente, volviendo una vez más a los usos mencionados anteriormente para la *Parrilla EPG* y a las principales utilidades de los referenciales de competencias apuntadas por investigadores como Danielson (2011), Darling-Hammond (1997), Good y Mulryan

(1997), Marcelo y Vaillant (2009), Paquay (1994), Pavié (2011), Perrenoud (2004b), Tejada (2005) o Verdía (2015, 2016). Además de estos rasgos comunes, las PeP recalcan las características distintivas entre ellos, desde su formato a las ventajas y desventajas que presenta cada uno de ellos, constatando diferencias destacadas en función de la experiencia docente previa a la PES de las PeP informantes.

Los resultados obtenidos a partir de la percepción de las PeP con experiencia docente muestran una clara preferencia por la *Parrilla EPG*, considerándola más práctica y útil que el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação*, por su fácil y rápida cumplimentación, por su claridad, por la posibilidad de autoevaluarse de manera cuantitativa y obtener el resultado de su perfil competencial en un gráfico y por haber trabajado antes con referenciales de estas características. Algunas de estas particularidades son, tal como matizan estas PeP, comunes al *Referencial de avaliação* de la PES de Español (por ejemplo, la fácil cumplimentación, la evaluación cuantitativa, el resultado gráfico y las escalas descriptivas de competencia), del que además destacan como aspecto positivo que las competencias y descriptores de este documento resultan más adecuados a su contexto –valorizando de esta forma la importancia de la dimensión contextual y de la adaptación de los referenciales de competencias a las características del contexto, de acuerdo con los postulados de autores como Cano (2008), Imbernón (2010), Le Boterf (2005), Pérez (2008), Stodolsky (1997) o Lévy- Leboyer (2003)–; no obstante, aun así, y teniendo en cuenta que esta era precisamente una de las limitaciones atribuidas a la *Parrilla EPG*, esta les parece más clara y más práctica. También la investigación de Verdía e Higueras (2016) muestra la gran acogida de la *Parrilla EPG* a partir del análisis de 284 respuestas, correspondientes a profesores del Instituto Cervantes, la mayoría con más de diez años de experiencia, quienes creen, al igual que nuestro grupo de PeP con experiencia docente, que esta herramienta es fácil de usar y bastante clara.

Sin embargo, las PeP sin experiencia docente previa no manifiestan una actitud tan positiva hacia el *Referencial de avaliação* de la PES, dado que lo califican como limitado, reductor y más adecuado para la evaluación sumativa que para promover la reflexión y autoevaluación de su propia práctica. Pese a esta opinión menos favorable, en general, valoran su potencial como referente de lo que se espera de ellos a lo largo de la PES y su utilidad para conocer los criterios de evaluación de las prácticas que, como en todo proceso de evaluación, resultan imprescindibles y deben ser compartidos por el evaluador y los evaluados, en consonancia con lo defendido por Alves y Machado

(2010b), Baptista (2011), Guzmán, Marín y Castro (2010), Hadji (1994), Mateo y Martínez (2008), Roelofs y Sanders (2007), Rueda (2009), Santos (1993) o Tejada (2011).

De este modo, las PeP sin experiencia docente previa a la PES expresan su preferencia por el *PEFPI*, ya que lo describen como una herramienta más completa y más concreta que los otros dos documentos, con una mayor variedad de estrategias que pueden desarrollar (sobre todo en lo que se refiere a impartir y gestionar la clase) y más fácil de utilizar (por ejemplo, a la hora de relacionar los descriptores con evidencias de su práctica, de servir de estímulo para la investigación o de tomar conciencia de cómo mejorar), por lo que lo consideran más adecuado para el ámbito de formación inicial. En efecto, uno de los objetivos que establece el propio *PEFPI* es fomentar la reflexión «sobre las competencias que un profesor se esfuerza en conseguir y en el conocimiento subyacente que alimenta esas competencias» (Newby et al., 2007, p. 5). Además, esta percepción de las PeP se puede justificar con los hallazgos resultantes de trabajos sobre las preocupaciones de los profesores principiantes[146]. Por un lado, destacamos la reconocida propuesta de Simon Veenman (1984), que sigue siendo referenciada en estudios actuales sobre los problemas y las preocupaciones de los principiantes, donde la organización de la clase, la motivación de los alumnos, la planificación o los métodos de enseñanza se encuentran en los diez primeros puestos de la lista (sin que se registren diferencias significativas entre los profesores de primaria y secundaria), aspectos que se consideran fundamentales para «sobrevivir» en esta difícil etapa profesional, la primera de las tres fases de desarrollo docente identificadas por Fuller y Brown (1975, p. 37). Por otro lado, una esclarecedora cita de Marcelo (2009, p. 5) sobre las preocupaciones de los principiantes y también sobre la pertinencia de incidir en la reflexión e investigación desde la formación inicial nos ayuda a comprender el motivo por el que las PeP sin experiencia docente prefieren el *PEFPI*:

> En cualquier área de conocimiento o nivel, los profesores principiantes a menudo quieren instrucciones paso a paso de cómo hacer las cosas de forma eficiente. Los profesores principiantes quieren aprender cómo gestionar la clase, cómo organizar el currículo, cómo evaluar a los alumnos, cómo gestionar

[146] El concepto de profesor principiante normalmente se aplica al docente que se encuentra en los primeros años de docencia, en el periodo de inducción (Marcelo, 2009; Veenman, 1984). Sin embargo, consideramos pertinente referenciar algunos trabajos sobre esta fase de enseñanza, dado que los profesores en formación inicial durante el periodo de prácticas pueden experimentar ya algunas de las características que se asocian a los principiantes (tal como evidencian algunos de nuestros resultados).

> grupos… En general están muy preocupados por los «cómo» y menos por los porqué y cuándo. Aunque esta dimensión procedimental sea importante, la investigación nos muestra que por sí sola no conduce a un desarrollo profesional docente eficaz, a menos que se acompañe por la dimensión Innovación […].

Este argumento nos lleva a pensar además en una de las razones por la cual las PeP con experiencia docente, en algunos casos de hasta 10 años, prefieren la *Parrilla EPG* al *PEFPI*, a pesar de que este último (coincidiendo con las PeP sin experiencia) también les parece más completo y concreto e igual de útil y adecuado al ámbito de formación inicial que la primera.

Esta opinión favorable sobre el *PEFPI* de las PeP sin experiencia previa concuerda con otras investigaciones anteriores implementadas en otros países[147]. A modo de ejemplo, podemos citar los ocho estudios que recogen Newby, Fenner y Jones (2011) en su obra sobre el uso del *PEFPI* llevados a cabo por distintos profesionales en diferentes contextos europeos, con la finalidad de analizar los pareceres de futuros profesores de LE y en algún caso profesores ya cualificados (en ningún caso de ELE) sobre el *PEFPI*. De estos destacamos los elaborados por Anne-Brit Fenner (en Noruega), Barbara Mehlmauer-Larcher (en Austria), Natalia Orlova (en República Checa) o Vesna Bagarié (en Suecia), focalizados en el contexto de formación inicial del profesorado, los cuales llegan a los mismos resultados que los obtenidos en nuestra pesquisa en cuanto que coinciden en señalar que el *PEFPI* es una herramienta útil para la autoevaluación de la práctica docente, para el fomento de la reflexión en el ámbito de un modelo reflexivo de la formación docente, para el desarrollo profesional e incluso –de acuerdo con el estudio de Newby (2011)– para proveer una terminología común entre todos los implicados en el proceso de formación del futuro profesor; objetivos todos ellos consistentes con aquellos indicados por los autores del *PEFPI* (Newby et al., 2007, p. 5).

A pesar de estas semejanzas, también cabe reflexionar sobre algunas divergencias entre estos trabajos y los resultados del nuestro. Así, Fenner (2011), Mehlmauer-Larcher (2011) o Cecilia Nihlén (en Suecia) (2011) se plantean si es posible sacar más provecho al *PEFPI*, a la reflexión y a la autoevaluación a partir de esta

[147] En el apartado dedicado a los antecedentes de la investigación, no hemos mencionado estos estudios, ya que nuestro objetivo inicial se limitaba a que las PeP establecieran comparaciones entre el *PEFPI* y la *Parrilla EPG* en cuanto a su utilidad. Si bien, teniendo en cuenta el detalle con el que las PeP analizan el *PEFPI* y el protagonismo que conceden a dicho documento en los dos grupos de discusión, decidimos consultar otros estudios realizados con profesores en formación inicial y con profesores con experiencia docente a fin de enriquecer la discusión de los resultados obtenidos.

herramienta en el ámbito de la formación inicial cuando los futuros profesores trabajan de forma conjunta con sus tutores, por ejemplo, para fomentar la discusión con base en el *PEFPI* y, de este modo, enriquecer la retroalimentación (Fenner, 2011) o establecer objetivos futuros (Mehlmauer-Larcher, 2011). Esta última autora incluso propone analizar si es preferible que la reflexión y autoevaluación de los futuros docentes sea monitorizada por los tutores. De hecho, tal como comenta Newby (2011, p. 15), el *PEFPI* en ocasiones incluso se emplea como instrumento de evaluación por parte de los tutores y los profesores (como se muestra en un estudio de 2015 de Shauber), si bien, como él mismo explica, y pensamos que acertadamente, ese uso puede resultar contradictorio con los objetivos principales del *PEFPI*: la reflexión personal y la autoevaluación. En efecto, en MEIBS y MEPLE no abordamos el *PEFPI* de ninguna de estas maneras, a excepción de las ocasiones en las que los orientadores dan retroalimentación y hacen sugerencias sobre la autoevaluación realizada por las PeP a partir de los descriptores del *PEFPI* o recomiendan a las PeP, teniendo en cuenta el análisis de la observación de clase, que reflexionen sobre un área concreta del *PEFPI* a fin de buscar alternativas para superar posibles problemas en el aula. Tampoco seguimos el procedimiento propuesto por Orlova (2011), es decir, ir integrando el *PEFPI* gradualmente en las distintas asignaturas de los másteres, más allá del prácticum, puesto que solo trabajamos con él en las clases del Seminário IPP y en la PES; aunque esta opción nos parece muy interesante, ya que permitiría que cuando los profesores comenzaran las prácticas ya estuvieran familiarizados con dicho documento.

Además de estos trabajos, se constatan otros más recientes sobre el uso del *PEFPI* en la formación inicial. De todos ellos, destacamos tres, por los resultados obtenidos. Por ejemplo, Merita Hoxha y Vilma Tafani (2015) señalan, en un trabajo realizado en Albania que los 38 profesores en formación inicial informantes valoran el *PEFPI* como útil o muy útil y resaltan sus ventajas para los futuros profesores en el contexto albanés y su uso como herramienta para comprender el perfil competencial de un profesor de LE, autoevaluarse o evaluar a los compañeros, fomentar la reflexión sobre aspectos de la formación docente, tomar conciencia de los puntos fuertes y áreas de mejora y verificar su progreso; funcionalidades que, como podemos comprobar, corresponden con las indicadas por los participantes en nuestro estudio. Holli Shauber (2015), de la Universidad de Ginebra, hace referencia a estos usos, de los cuales subraya la utilidad del *PEFPI* como guía para desarrollar actividades para el proceso de enseñanza-aprendizaje, equiparándolo con un GPS (2015, p. 131), uso al que aluden las

PeP en nuestra pesquisa; sin embargo, Shauber va más allá y también lo considera como una herramienta de evaluación sumativa, no solo formativa, en la línea de lo comentado por Newby (2011, p. 15), un objetivo con el que, como ya hemos adelantado, no estamos de acuerdo. Por último, resulta interesante mencionar la investigación de Meruyert Seitova (2017), dado que, además de realzar las utilidades del *PEFPI* enunciadas anteriormente (excepto la relacionada con la evaluación sumativa), hace extensibles estas conclusiones extraídas del ámbito de la formación inicial a profesores cualificados que ya están trabajando y concluye que, aun para ellos, se trata de una herramienta útil como guía para su actividad docente y para su desarrollo profesional, coincidiendo esta percepción con la de las PeP con experiencia docente previa a la PES implicadas en nuestro estudio.

Continuando con el *PEFPI*, las PeP se refieren además a la diferencia entre este y los otros dos referenciales en lo que atañe a la ausencia de escalas descriptivas de competencia, lo cual, bajo su punto de vista, permite una reflexión más abierta y no tan «encorsetada» a la descripción establecida en las escalas. Sin embargo, esta particularidad se aprecia de manera diferente en función de la experiencia docente de las PeP. Por una parte, las PeP con experiencia comentan que el hecho de no contar con escalas descriptivas de competencia dificulta el uso del *PEFPI* y hace que la reflexión y la evaluación sean menos «objetivas», siendo estos resultados coherentes con las recomendaciones de autores como Danielson (2011), Good y Mulryan (1997), Jornet et al. (2011) o Tejada y Ruiz (2016) sobre las ventajas (aunque conscientes de las limitaciones) de basarse en un referencial con escalas correspondientes a distintas fases de desarrollo profesional. De hecho, este aspecto, tal como revelan tres de los autores del *PEFPI*, es objeto de debate durante la fase de desarrollo del documento (Newby, Fenner & Jones, 2011, p. 13).

Pese a este riego de «falta de objetividad», las PeP con experiencia docente valoran muy positivamente el objetivo formativo de la autoevaluación que se pretende, sobre todo, con el *PEFPI* y la *Parrilla EPG*, contrastando ese espíritu crítico que alcanzan durante la PES con las condiciones en las que se implementa la autoevaluación como parte del proceso de la evaluación de desempeño en las escuelas. En este sentido, las PeP enumeran una serie de objeciones, como el *sistema de cotas*, el papel de la autoevaluación, la falta de retroalimentación útil o la preparación de los evaluadores, coincidentes con las citadas por Baptista (2011), Castro (2008), Coelho (2013) o Flores (2009), en el contexto portugués, y por otros autores extranjeros como Airasian &

Gullickson (1998) o Mateo y Martínez (2008). Estos últimos presentan una interesante clasificación de dificultades en la evaluación del desempeño docente, en la que distinguen entre dificultades de orden conceptual, técnico y metodológico, deontológico y otras relacionadas con la falta de cultura evaluativa (2008, p. 171), entre las cuales se encuentran algunas de las limitaciones comentadas por las PeP de nuestro estudio. También los investigadores portugueses Nóvoa (2011) y Baptista (2011) aluden a la importancia de esta cultura evaluativa en la evaluación del profesorado, la cual según Baptista (2011), en Portugal, no se encuentra lo suficientemente desarrollada. Así, la autora critica «a inexistencia de uma cultura organizacional e profissional consistente» en cuanto a la evaluación de desempeño, si bien paradójicamente reconoce que la evaluación del profesorado supone una magnífica oportunidad para desarrollar dicha cultura (2011, pp. 49-50); no obstante, mientras no se intenten superar dichas dificultades, parece que esto no ocurrirá.

En cambio, las PeP sin experiencia docente consideran que las escalas descriptivas, aunque pueden ayudar a posicionar al profesor en un determinado nivel, limitan la reflexión y resultan más difíciles de usar, por lo que el planteamiento del *PEFPI* les parece mucho más práctico (si bien, cabe aclarar que las PeP cuando hacen esta valoración se refieren más a la reflexión que a la autoevaluación). De todos modos, las PeP, conscientes de las especificidades de la *Parrilla EPG* y del *PEFPI*, ven ambos documentos como complementarios e incluso exponen el procedimiento que siguen durante la PES para trabajar con los dos: partiendo de los resultados de la *Parrilla EPG*, por ejemplo, de las áreas de mejora identificadas, seleccionan los descriptores en el *PEFPI* relacionados con ese aspecto concreto para reflexionar más sobre él y sopesar otras alternativas de cómo poder abordarlo en otras situaciones de aprendizaje. Así, sin duda alguna, este trabajo a partir de los referenciales es un buen ejemplo de su uso para el desarrollo profesional, tal como proponen Danielson (2011), Marcelo y Vaillant (2009) o Perrenoud (2004b), un uso que requiere una cultura reflexiva sin la cual no sería posible sacarles partido (Higueras & Rossner, 2016).

En todo caso, con sus pros y contras y con la manifiesta preferencia de las PeP con experiencia docente por la *Parrilla EPG* y de las PeP sin experiencia docente por el *PEFPI*, todas las participantes opinan que ambos referenciales (concebidos con los mismos fines, aunque con una estructura y unos destinatarios, en principio, diferentes) son adecuados para la formación inicial y que, por ende, convendría continuar con los dos en el ámbito de MEIBS y MEPLE, convencidas de los beneficios que pueden

aportar a los futuros profesores de idiomas. En cambio, en cuanto al *Referencial de avaliação*, a pesar de que las PeP comprenden que es necesario para la evaluación formal de las prácticas, no lo encuentran útil, aun cuando es el único documento creado específicamente para su contexto: la evaluación de las prácticas docentes realizadas en el 3.º CEB y ES, en el ámbito de la formación inicial de profesores de MEIBS y MEPLE. Quizás la actualización y la modificación de algunos aspectos del *Referencial de avaliação* de la PES, a la que nos referiremos más adelante, y un trabajo más exhaustivo con este documento en las clases del Seminário IPP podrían cambiar esta percepción de las PeP.

7.1.5. Sobre el perfil competencial del docente de lenguas extranjeras, concretamente de español, que proyecta la *Parrilla EPG* y su comparación con otros documentos de referencia usados en MEIBS y MEPLE, con la percepción de los PeP y del alumnado de ES

La *Parrilla EPG*, como todo referencial de competencias no es neutro (Gimeno, 2008, p. 41; Perrenoud, 2004b, p. 9) y, por tanto, proyecta una imagen concreta del profesor de LE y, por ende, una determinada concepción del papel del docente, de la docencia de LE e incluso del modelo de educación. Según Esteves (2015, p. 157), la formación de profesores impartida en una institución e incluso los formadores a título personal se basan, de forma más o menos consciente y en mayor o menor grado, en esta concepción que consideran ideal y, como consecuencia, orientan a los futuros profesores hacia unos determinados valores y un determinado modo de trabajar y de entender la profesión. Por consiguiente, como parte de la investigación, además de estudiar la percepción de las PeP y del alumnado sobre la *Parrilla EPG*, resulta interesante analizar ese perfil profesional del profesor de LE competente que proyecta esta herramienta, cotejarlo con otros documentos de referencia utilizados en los másteres en los que se implementa este estudio y reflexionar, como recomiendan autoras como Danielson (2011), Flores (2015b) o Verdía (2016), sobre si todos ellos configuran un perfil similar y si, en efecto, contribuyen a la formación del profesor competente de LE –según la definición propuesta por Verdía (2016, p. 41) para este concepto– que se pretende formar en estos ciclos de estudios.

De esta manera, procedemos a la comparación entre la *Parrilla EPG*, *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012), el *PEFPI* (Newby et al., 2007), el *Referencial de avaliação* utilizado

en la PES de MEIBS y MEPLE, en el área de especialización de Español, y también decidimos incorporar el documento *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (Kelly & Grenfell, 2004), por tratarse este último de un marco de referencia que contempla algunos de los principios que deberían guiar la formación del profesorado de LE en Europa. Para ello, intentamos relacionar las competencias que incluyen cada uno de ellos (véase Apéndice M: Análisis de los perfiles competenciales del docente de lenguas extranjeras proyectados por los distintos documentos de referencia) a fin de facilitar la sistematización, si bien, cabe aclarar que con este modo de proceder, atendiendo a las advertencias de Cano (2011, p. 31), Gouveia (2007, p. 39) o Le Boterf (2005, p. 20), no pretendemos caer en la desaconsejada fragmentación de la competencia docente. Del análisis efectuado, concluimos que la *Parrilla EPG*, *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* y el *PEFPI* nos conducen hacia un perfil competencial del profesor de LE similar y, aunque con varios matices (en lo que respecta sobre todo a la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje o la gestión de sentimientos y emociones del propio profesor), en general son coherentes con las directrices planteadas en el *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. En cambio, el *Referencial de avaliação* de la PES utilizado en nuestro contexto, resulta más reductor y limitado (coincidiendo esta apreciación con la percepción de las PeP participantes en nuestra investigación), dado que no comprende ciertos aspectos de los documentos anteriores que consideramos importantes y que convendría tener en cuenta para conseguir una mayor coherencia entre el perfil docente que proyectan los referenciales usados en la PES, la formación impartida y los criterios de evaluación de la misma.

Por ejemplo, detectamos que en nuestro *Referencial de avaliação* faltan características relevantes para el profesor de LE del siglo XXI, como la competencia digital, la competencia intercultural, la competencia investigativa sobre la propia práctica docente, la competencia para implicar al alumno en su propio proceso de aprendizaje y en la evaluación del mismo y la competencia para gestionar sentimientos y emociones (los del profesor, los del alumno y las relaciones interpersonales) –estos dos últimos aspectos tampoco representados en la *Parrilla EPG*–. Tras una reflexión sobre la pertinencia de los mismos en nuestro contexto, procedemos a la comprobación de si tales competencias figuran no solo en los referenciales de competencias propuestos por los autores consultados durante la elaboración de este trabajo y en las orientaciones del *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, sino,

sobre todo en el marco legislativo en el que se encuadran los ciclos de estudio MEIBS y MEPLE, concretamente el Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, que detalla el *perfil geral de desempenho do educador de infancia e dos professores dos ensinos básico e secundário* (estructurado en torno a cuatro dimensiones: *Dimensão profissional, social e ética, Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*) (véase 2.3.3.1. Las competencias docentes en el 3.º ciclo de Ensino Básico y el Ensino Secundário en Portugal), los principios básicos del régimen jurídico de la habilitación para la docencia de EB y ES desarrollados en el Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (véase 4.2.2. La formación inicial de profesores desde 2007 hasta la actualidad) y, por supuesto, en las competencias fundamentales que contempla el *Regulamento Geral* de ambos ciclos de estudios (véase Anexo 10: *Regulamento Geral* de MEPLE).

Este análisis personal ya tiene su primera aplicación práctica en 2015, pues sirve de base para la reflexión conjunta por parte de un grupo de docentes de MEIEFA y MEPIEFA (los másteres que desde 2016 han reemplazado al MEIBS y MEPLE, respectivamente), a fin de introducir cambios en el *Referencial de avaliação* de la PES de MEIBS y MEPLE y de elaborar un documento conjunto para las distintas áreas de especialización de estos ciclos de estudio, un proceso que, tras varias fases de prueba y ajustes (Pazos et al., 2017), en las que también participan algunos *orientadores cooperantes*, ve sus frutos en 2018. En esta actualización, en la que además se tiene en cuenta lo dispuesto en el Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, por el cual se aprueba un nuevo régimen jurídico de la habilitación profesional para la docencia en la *educação pré-escolar*, EB y ES, en el que ya se enmarcan los nuevos másteres MEIEFA y MEPIEFA, se incorporan aspectos relacionados con las competencias mencionadas en el párrafo anterior, realzando la dimensión personal, relacional e investigativa de la enseñanza de LE. Este proyecto basado en un diseño consensual (Cano, 2011, p. 138; Danielson, 2011, p. 11; Guzmán & Marín, 2011, p. 158) resulta muy interesante para el equipo docente, no solo por el resultado final, sino sobre todo por el debate generado entre los participantes, pues, como sostiene Perrenoud, es en situaciones como esta cuando la «profesionalización interactiva» (aludiendo al concepto de Gather Thurler) cobra «todo su valor» (Perrenoud, 2004b, p. 148).

Respecto a la percepción de las PeP participantes en nuestro estudio con y sin experiencia docente, tal como describimos en el capítulo anterior, consideran que tanto

la *Parrilla EPG* como el *PEFPI* y el *Referencial de avaliação* de la PES proyectan una imagen de lo que significa ser un «buen» profesor de LE, uno de los usos comunes a los tres documentos señalados por ambos grupos de PeP. Centrándonos en la *Parrilla EPG*, ya hemos comentado que las PeP están de acuerdo con el perfil competencial del docente de LE que se desprende de este documento, a pesar de que una de ellas considere que el perfil trazado es bastante exigente y otras discuten que ciertas categorías, como Evaluación, Comportamiento profesional o Gestión administrativa no se adecúan completamente a su condición de profesoras en prácticas, si bien reconocen su relevancia para la profesión. De hecho, algunas PeP admiten que a categorías como Comportamiento profesional y Competencia digital antes de trabajar con los referenciales no les otorgaban tanta significancia, pero tras la consulta de estos y la reflexión sobre estas cuestiones, las consideran dos competencias indispensables para la configuración del perfil profesional docente; y, en efecto, ambas forman parte de algunos referenciales de competencias que hemos citado anteriormente y algunas publicaciones recientes sobre estos aspectos (véase 7.1.2. Sobre la selección y la descripción de las distintas fases de desarrollo de competencias docentes de la *Parrilla EPG*). Asimismo, como ya hemos referido, las PeP sugieren que a ese perfil competencial se le debería añadir las competencias emocionales (concretamente la gestión de sentimientos y emociones), la capacidad de observación y la competencia social (específicamente, en lo que concierne a la relación profesor-alumno y a la escucha activa), cuya notoriedad avalan, además de los documentos nombrados en los párrafos anteriores, numerosos investigadores en publicaciones bastante recientes (véase 7.1.2. Sobre la selección y la descripción de las distintas fases de desarrollo de competencias docentes de la *Parrilla EPG*).

Estas consideraciones sobre la comparación del perfil competencial del docente de LE que proyectan los documentos analizados y los resultados obtenidos del análisis de los datos procedentes de las PeP son coherentes con el modelo del profesor práctico reflexivo, de acuerdo con la concepción de práctico reflexivo defendida por Schön (1992) y otros especialistas como Domingo y Gómez (2014), Esteve (2004), Formosinho y Niza (2009), Paquay (1994), Perrenoud (2008), Tardif (2004) o Zabalza (2014). Así, los resultados realzan la importancia de la reflexión crítica para regular la práctica docente, para construir nuevos conocimientos y para desarrollar la competencia profesional y descartan que la práctica por sí sola sea suficiente (tal como sostienen Zabalza y Zabalza [2012] o Freire [1997], entre otros autores) para desarrollarse como profesional, corroborando una vez más la relevancia del componente reflexivo de la

competencia, de acuerdo con las propuestas de Cano (2008), Estaire y Fernández (2012), Jonnaert et al. (2008), Le Boterf (2005), Nóvoa (2008), Pérez (2008), Perrenoud (2001, 2014), Richards y Lockhart (1994) o Zabalza (2014).

Con la finalidad de lograr ese desarrollo profesional, la práctica reflexiva va asociada inevitablemente a la investigación de la propia práctica, entendida como problematización de la actuación docente (Pacheco & Flores, 1999, p. 172), si bien las PeP no aluden explícitamente a ella como tal –a pesar de que uno de los usos de los referenciales que mencionan es precisamente como estímulo para la investigación–, excepto cuando se refieren a la actividad investigativa que requiere su *Relatório final de estágio*. De esta manera, parece que las PeP todavía no son muy conscientes del potencial de la investigación sobre su práctica docente como estrategia de desarrollo profesonal, ya desde el inicio de su carrera. Sin embargo, intentamos inculcar el valor de este tipo de investigación antes y durante el periodo de las prácticas, de acuerdo con lo recomendado por numerosos autores citados en los capítulos anteriores, como Alarcão (2009), Domingo y Gómez (2014), Esteve (2004), Esteve y Alsina (2010), Estrela et al. (1991), Formosinho y Niza (2009), González y Álvarez (2012), Kemmis y McTaggart (1986), Marcelo y Vaillant (2009), Mesquita (2015), Nóvoa (2011), Paquay (1994), Verdía (2010a) o Zabalza y Zabalza (2012), y este también es un aspecto que se contempla en Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, que aprueba el régimen jurídico en el que se encuadran MEIBS y MEPLE, y en leyes anteriores como en la LBSE (n.º 1, art. 30.º, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) o en el Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro. Por ello, en el futuro, en la formación de profesores del área de especialización de Español, será conveniente hacer un mayor hincapié en la investigación sobre la propia práctica y abordarla, como insiste Freire, como parte de la naturaleza de la práctica docente (1997, p. 32). Además de como práctico reflexivo, las PeP también consideran al profesor como actor social y como persona, en la línea de lo propuesto por Paquay (1994), Verdía (2016) o Zabalza y Zabalza (2012), tal como demuestran sus sugerencias acerca de otras posibles competencias que debería incluir la *Parrilla EPG*.

Una vez detallados el perfil competencial configurado por los referenciales de competencias analizados y la percepción de las PeP al respecto, procedemos a la discusión sobre las posibles convergencias y divergencias resultantes de la comparación con la percepción del alumnado. En lo que atañe al punto de vista de los alumnos de ES participantes en los tres grupos de discusión que se llevan a cabo, comprobamos que los

estudiantes subrayan sobre todo características personales y aspectos de la personalidad del docente como los rasgos más significativos de un «buen» profesor de LE, pero también, y en consonancia con su opinión acerca de la profesión docente, otros aspectos relacionados con la docencia, como los distintos saberes del profesorado o la competencia para ayudar a los alumnos o para establecer relaciones interpersonales. Estos resultados son consistentes con el marco teórico sobre la multidimensionalidad de la competencia y los distintos tipos de competencias que conforman el perfil profesional del profesorado de LE, tal como hemos expuesto en los capítulos 1 y 2. A modo de ejemplo, seleccionamos tres propuestas: una general, otra del ámbito de ELE y otra vinculada a la enseñanza secundaria, por acercarse al perfil del grupo objeto de estudio. Por un lado, Bisquerra y Pérez (2007) desglosan la competencia profesional en competencias de desarrollo técnico-profesional (propias de un ámbito profesional determinado) y de desarrollo socio-personal (de índole personal e interpersonal). Por otro, comprobamos que los resultados se corresponden también con las tres dimensiones que propone Martín (2009) para el perfil del docente, en este caso de ELE, es decir, la formación previa, la actuación (como negociador, organizador de la clase e investigador) y la personalidad. Por último, el perfil trazado por el alumnado hace referencia también al planteamiento de Tribó (2008), quien propone cuatro ámbitos de competencia para el profesor de secundaria: la competencia disciplinar, metodológica, social y personal.

Cabe destacar que en los tres grupos de discusión en los que intervienen los alumnos las categorías seleccionadas con más frecuencia corresponden con rasgos de personalidad, como ser paciente, simpático y comprensivo. Además de estas, el alumnado menciona de manera recurrente otras características como alegre, divertido, con sentido del humor, empático, flexible, atento, amigable o justo. Es decir, los alumnos informantes consideran muy relevantes características vinculadas a factores afectivos del profesor hacia el alumnado, que facilitan el establecimiento de una buena relación entre el profesor y el alumno, la motivación al alumnado o la disponibilidad del docente para ayudarlo. Esta percepción va en la misma línea de otras investigaciones en las que se recoge la opinión de los alumnos sobre lo que es un «buen» profesor, pues, como admite Korthagen (2010, p. 94), incluso los propios docentes, conociendo su profesión, cuando piensan en un «buen» profesor de su etapa como alumnos, el 90% de las respuestas se refieren a características personales. Por ejemplo, en el ya citado estudio llevado a cabo por el Instituto Cervantes (2011, pp. 28-31) sobre lo que significa

ser un «buen» docente de ELE, los 276 alumnos participantes de 42 centros del Instituto Cervantes conceden importancia principalmente a características relacionadas con la docencia (55, 4%) y a características personales del profesorado (39,9%), seguidas de las categorías de sensibilidad cultural (3,2%), compromiso institucional (1,4%) y capacidad para trabajar en equipo (0,1%). A pesar de que los resultados de nuestro análisis muestran que el alumnado prioriza las características personales a las relacionadas con la docencia, algunos de los rasgos indicados coinciden con este trabajo, en que el profesor sea paciente, simpático, buen comunicador, empático y que tenga sentido del humor y capacidad para relacionarse (2011, p. 29); o, aunque registran una menor frecuencia, la flexibilidad, la creatividad y la profesionalidad (en el sentido de actuar con competencia y saber gestionar sus emociones). También los resultados de una pesquisa implementada por Madrid a 459 alumnos –355 de secundaria y Bachillerato (es decir, entre 12 y 18 años), 59 de primaria y 45 universitarios– acerca de las características individuales del profesor de LE, concretamente de inglés (2004, pp. 11-12), concluyen que «en opinión del alumnado, el carácter y la forma de ser del profesor, su entusiasmo e interés ejercen mayor impacto que el conocimiento de la materia que se imparte y las habilidades didácticas y metodológicas» (2004a, p. 116); y además, añade Madrid, son los estudiantes universitarios los que más valoran la forma de ser, el entusiasmo y el interés del profesor (2004a, p. 117).

Como hemos referido en más de una ocasión recurriendo a las propuestas de numerosos estudiosos (véase 2.2. Tipología de competencias docentes), una vez más se constata la relevancia que adquiere la dimensión personal y afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la faceta del profesor y alumno como personas, más allá de como profesionales o como aprendientes, cobrando importancia los aspectos asociados a la personalidad y las características personales (Bisquerra & Pérez, 2007; Korthagen, 2010; Martín, 2009; Méndez, 2016; Zabalza & Zabalza, 2012). En este sentido, Tardif advierte que «todo educador traspone a su práctica lo que él es como persona» (2004, p. 106) y Pine y Boy afirman incluso que «[l]os alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de que sientan el impacto del contenido intelectual que ofrece el profesor» (Pine & Boy, 1977, citados en Méndez, 2016, p. 681). Por consiguiente, los docentes debemos prestar atención al modo en el que estos factores relacionados con la persona que somos afectan a nuestro ejercicio profesional (Zabalza & Zabalza, 2012, p. 51), al alumnado (a su actitud hacia la lengua o el aprendizaje de la misma y a su desarrollo personal), a la relación pedagógica y, volviendo a las conclusiones de las PeP

participantes en nuestro estudio, a nosotros mismos como actores sociales, profesionales y personas.

Ya hemos comentado también la transcendencia que confieren los alumnos a la relación que el docente entabla con ellos y, como ya hemos justificado al tratar la percepción de las PeP sobre este aspecto, la mayoría de los autores consultados destaca la dimensión relacional del trabajo docente y la «humanidad» de la profesión (Bernal & Teixidó, 2012; Esteve, 2003; Zabalza & Zabalza, 2012). Esteve, por ejemplo, se refiere al «valor humano del conocimiento» (2003, p. 227) y Tardif al carácter personalizado del saber docente (2004, p. 106). En efecto, son muchos los autores que consideran los rasgos de personalidad y las emociones como recursos imprescindibles para el desarrollo de competencias y, por ende, las dimensiones personal y social de la competencia docente (véanse 1.1.3.3.4. Recursos y 2.2. Tipología de competencias docentes), factores fundamentales también en la etapa de la enseñanza secundaria y superior y no solo en las etapas educativas más tempranas, como demuestran las propuestas de Candela (2012), Tribó (2008) o Ferrández-Berrueco y Sánchez Tarazaga (2014), para secundaria, o Zabalza (2003), para la enseñanza superior. Resulta, por tanto, totalmente comprensible la percepción de las PeP y de los alumnos de secundaria participantes en nuestra investigación con respecto a estas cuestiones.

Aparte de las características personales, los alumnos informantes sugieren una serie de rasgos del «buen» profesor más centrados en la actividad de enseñar, entre ellos el conocimiento disciplinar, de la lengua meta, de didáctica y pedagogía y de las particularidades individuales del alumnado y la atención a las mismas. Esta percepción de los alumnos demuestra su nivel de conciencia acerca de que el saber docente no se limita al conocimiento disciplinar, tal como ya argumentamos en el marco teórico de nuestro trabajo (véase 2.1. De los saberes docentes a las competencias docentes), y entre sus opiniones se constatan algunos de los saberes docentes propuestos por Paquay (1994), Perrenoud (2014), Tardif (2004) o el reconocido planteamiento de Shulman (1987), confiriendo gran importancia a la formación del docente y a la necesidad de formación continuada, conscientes de la evolución de los saberes. Así, los conocimientos son recursos clave de las competencias, junto con otros elementos, como las habilidades, las actitudes o los rasgos de personalidad (Dias, 2010; Estaire & Fernández, 2012; Fernández, 2005; Higueras, 2012; OCDE, 2005a; Pavié, 2011; Zabala & Arnau, 2007) y, como tal, se reflejan en los perfiles profesionales docentes planteados, por ejemplo, por Martín (2009), concretamente para el ámbito de ELE, en el

que se reserva un lugar destacado a la formación, o por Tribó (2008), en el que se alude a las competencias científica y metodológica del profesor de enseñanza secundaria.

Estos resultados coinciden en gran medida con los obtenidos en la investigación del Instituto Cervantes (2011) acerca de la opinión de los 276 alumnos participantes sobre qué significa ser un «buen» profesor de ELE, especialmente en lo que atañe a que el docente tenga una buena formación (didáctica, disciplinar –lengua y cultura–), promueva una enseñanza centrada en el alumno (que sepa motivarlo, atender a sus necesidades), planifique actividades variadas y adecuadas y promueva la interacción en el aula. En cuanto a la enseñanza centrada en el alumno, en nuestros grupos de alumnos no se explicita como tal, pero sí que queda patente la necesidad de que el profesor sea– como comenta también una de las PeP en el grupo de discusión– profesor para el alumno, es decir, el alumno (con sus necesidades y dificultades) adquiere importancia e incluso en uno de los grupos subrayan el papel del alumno para contribuir al buen ambiente del aula, pero se sigue viendo al docente como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin contemplar su dimensión de aprendientes autónomos. Asimismo, se constatan otras semejanzas en características que no son mencionadas con tanta frecuencia, como el tratamiento de los errores, la profesionalidad, la exigencia y el espíritu joven del docente de LE. En cambio, en ambos estudios, el alumnado no considera fundamentales para el perfil competencial del profesor de LE ni el trabajo en equipo ni su implicación en la institución –es más en nuestra investigación los alumnos arguyen que los profesores no deberían ser responsables por ciertas tareas burocráticas como pasar lista o asistir a reuniones–; sin embargo, como ya hemos argumentado se trata de funciones notorias de la profesión docente.

No obstante, entre nuestro análisis y el del Instituto Cervantes (2011) no todo son concomitancias, ya que, por ejemplo, en nuestro caso, los alumnos informantes casi no aluden a funciones relacionadas con «la gestión que hace el profesor del grupo del aula» o la capacidad para (auto)motivarse (Instituto Cervantes, 2011, p. 29). Otra cuestión es el eterno debate entre si el docente de LE debería ser nativo o no, un aspecto al que uno de los grupos de discusión confiere bastante relevancia, pese a que finalmente no llegan a un acuerdo, pues para algunos es fundamental la experiencia del docente como aprendiente de otras lenguas, mientras que para otros el desconocimiento de la(s) lengua(s) materna(s) y la(s) cultura(s) del alumnado puede ser una dificultad; en cambio, este asunto y el conocimiento de la lengua del país y su cultura parece que no preocupan demasiado a los alumnos participantes del estudio implementado por el

Instituto Cervantes, que apenas lo nombran, quizás porque gran parte del profesorado es nativo y reside más o menos de forma permanente en el país que imparte clase. En el estudio llevado a cabo por Madrid, anteriormente descrito, se concluye que el alumnado percibe diferencias en el comportamiento entre el profesor nativo y el no nativo de inglés, pero hay disparidad de opiniones en cuanto a sus preferencias en este sentido, aunque sí se aprecia una tendencia a que en los cursos superiores prefieren a los nativos (2004, pp. 81-83). Otra diferencia se constata en que nuestro grupo de alumnos, recordemos todos ellos adolescentes, curiosamente, inciden notablemente en la diversidad en el aula, en las dificultades de aprendizaje de los distintos alumnos y en la necesidad de que el docente de LE se adapte a este escenario y adopte una metodología diversificada, coincidiendo con los postulados de Bernal y Teixidó (2012, p. 19), Esteve (2003, p. 61) o Trujillo (2015, p. 27); aunque, por otro lado, son conscientes de lo complejo que resulta para el profesor atender a las particularidades de todos los alumnos. Además, en lo que respecta a este aspecto, uno de los grupos de alumnos hace alusión a la importancia de tener tacto a la hora de enseñar, un concepto, concretamente la noción de «tacto pedagógico», empleado por autores como Nóvoa (2011, p. 49) o Zabalza y Zabalza (2012, p. 149) para hacer referencia a las características del docente actual.

Estos resultados guardan relación con la concepción de profesión docente que describen los alumnos partícipes en nuestra investigación, los cuales se refieren principalmente al papel preeminente de la formación, al reconocimiento social de la profesión y a los retos que hoy en día enfrenta el profesorado, todos ellos temas abordados recientemente por muchos investigadores. En lo que concierne a la formación, tal como comentamos anteriormente, para los entrevistados y, coincidiendo con los resultados presentados por el Instituto Cervantes a partir de su estudio de 2011, se trata de un componente fundamental de la competencia profesional, no solo la formación disciplinar, sino también la formación sobre metodología, didáctica e incluso los alumnos proponen una formación específica acerca del alumnado meta con el que van a trabajar (infantil, primaria o secundaria), además de la formación continua. Asimismo, en uno de los grupos consideran que esa formación debe ser universitaria e inclusive relacionan el nivel de estudios del docente con el respeto que muestran los alumnos hacia él y la consideración de este como figura de autoridad. En otro de los grupos de discusión, los alumnos incluso se refieren a la importancia del *estágio* como parte de la formación docente, gracias a la oportunidad que ofrece al futuro profesor de

acercarse a la realidad de la profesión, una perspectiva de las prácticas docentes coherente con los beneficios señalados por varios investigadores como Flores (2015b), Formosinho (2009b), Gonçalves (2013), Marcelo (2009), Paquay (1994), Domingo y Gómez (2014), Tardif (2004),Tejada (2005), Villa y Poblete (2004) o Zabalza (2004, 2011) (véase 4.4.3.1.3. La Prática de Ensino Supervisionada (PES)). En suma, los alumnos son conscientes de que hoy en día, como ya hemos justificado anteriormente, el conocimiento del profesor no se limita únicamente al conocimiento científico de una determinada área, así como del imperativo de formación a lo largo de la carrera, aspecto abordado por muchos de los especialistas citados en nuestro trabajo y consecuencia lógica de la perspectiva evolutiva y dinámica de la competencia y de su desarrollo continuo (Esteve, 2009; Higueras, 2012; Pacheco & Flores, 1999; Perrenoud, 2004b; Tardif & Faucher, 2010; Verdía, 2010a; o Zabalza & Zabalza, 2012).

Además, los alumnos coinciden en describir la profesión docente como una profesión difícil y compleja, sobre todo por trabajar con personas diferentes, especialmente con niños y adolescentes –y concretamente, por la dificultad de lidiar con personalidades distintas en grupos demasiado amplios y por los posibles problemas de indisciplina–, lo que nos conduce una vez más a la relación pedagógica, a la dimensión afectiva y a la cuestión de la autoridad del profesor, asuntos que analizan pormenorizadamente Estrela en una obra titulada precisamente *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula* (2002) y, según Esteve (2003, p. 224), cuestiones ineludibles de la formación inicial del profesorado. Solo uno de los grupos valora positivamente la oportunidad de trabajar con una gran variedad de personas y con jóvenes, arguyendo que justamente por este motivo la profesión se puede calificar como alegre y divertida. En efecto, Estrela, en referencia a las conclusiones de un estudio de Jackson de 1967, apunta que el entusiasmo y la participación de los alumnos son «a fonte das alegrias do professor» (2010, p. 23). También Forte y Flores (2014) en un estudio en el que intervienen 28 profesores portugueses que reflexionan sobre sentimientos positivos y negativos y fuentes de tristeza y de alegría, señalan entre estas últimas, la relación con los padres, los alumnos y los compañeros o el éxito del alumnado.

No obstante, la mayoría de calificativos que asocian con la profesión son negativos, pues la tildan de ingrata, agotadora o frustrante, por las razones nombradas anteriormente, así como por la sobrecarga de trabajo, por la asunción de tareas burocráticas que no consideran que corresponden al docente y por la asunción de otros

papeles además del de profesor (padre, psicólogo o amigo), aunque los alumnos supeditan estos factores al contexto educativo y a la vocación del docente. En efecto, son muchos los estudiosos que reflexionan sobre estos asuntos vinculados a la profesión docente. Por ejemplo, Marchesí (2007, p. 32), respecto a este último aspecto, considera que se trata de una profesión con un fuerte componente vocacional y moral, por su dimensión social e incluso altruista, y Tenti Fanfani (2009, p. 40) habla también de un compromiso ético con los alumnos; sin embargo, cabe aclarar que hoy en día la docencia va más allá de ese componente vocacional que, por supuesto, puede existir, pero esa concepción de la docencia como trabajo vocacional ha dado paso a la docencia como profesión, una profesión ejercida por especialistas altamente cualificados (Estrela, 2010, p. 15). Por último, en relación con la frustración e ingratitud, autores como Esteve (2003), López, Callejas y Gulías (2012), Marcelo y Vaillant (2009), Torres (2006) o Zabala y Arnau (2007) hacen referencia a estos problemas y a otros como el desconcierto, el hastío, la injusticia, la desmotivación o la desesperanza, sentimientos que conforman, en palabras de Zabala y Arnau, la «parte oculta de la profesión» (2007, p. 49).

Asimismo, el alumnado reflexiona sobre lo que implica ser profesor actualmente y lo compara con hace unos años y, pese a que encuentra factores positivos, sobre todo, en lo que concierne a la relación profesorado-alumnado (por ejemplo, profesorado más paciente, alumnado más motivado y participativo o prohibición del uso de la violencia), casi todos los comentarios redundan acerca de la mayor dificultad que conlleva hoy en día la profesión docente. Los alumnos justifican su postura alegando motivos como la distracción del alumnado debido al uso de las nuevas tecnologías, la indisciplina, la desconsideración del profesor como figura de autoridad y respeto, la sociedad tan cambiante en la que vivimos, el aumento de situaciones conflictivas en el contexto escolar y el papel de los padres en la educación de los hijos y en su relación con los docentes. Todas estas cuestiones son abordadas por autores como Bernal y Teixidó (2012), Esteve (2003, 2009), López, Callejas & Gulías (2012), Marcelo & Vaillant (2009), Monereo (2010b) o Torres (2006), quienes, en relación con los retos a los que se enfrenta el profesor del siglo XXI, aluden al desconcierto y a la desmoralización del cuerpo docente, la incertidumbre y la complejidad del momento actual y del futuro por la rápida transformación social, la asunción de nuevas responsabilidades y exigencias (como la del papel de educador en secundaria debido a la ampliación de la escolarización obligatoria), el desfase de la concepción de la escuela como una

estructura rígida y cerrada y el avance hacia una concepción de la escuela caracterizada por la diversidad y la heterogeneidad o la desvalorización de la profesión.

Torres (2006, pp. 32- 118) plantea dieciséis razones de la desmotivación del profesorado que, en mayor o menor medida, podrían aplicarse a los profesores de secundaria en Portugal, en las cuales vemos reflejadas también algunas de las percepciones del alumnado participante en nuestro estudio: incomprensión de las finalidades de las distintas etapas del sistema educativo, formación inicial deficitaria, pobreza de las políticas de actualización, concepción tecnocrática del trabajo docente, currículum obligatorio sobrecargado de contenidos, administración del sistema educativo burocratizante, falta de servicios de apoyo y de inspección escolar, ausencia de una cultura democrática en los centros escolares, problemas de comunicación con el alumnado, dificultades para relacionarse con las familias, percepción del profesorado como único responsable de la calidad de la educación, ambiente social de escepticismo y banalización, políticas de mercantilización y privatización, falta de incentivos a la innovación educativa, continua ampliación de las funciones encomendadas a la educación y la necesidad de dar una mayor visibilidad a los efectos de la labor docente. Esteve, consciente de que el «factor humano es el elemento fundamental en la conquista de una mayor calidad de la educación, que será imposible mientras tengamos unos cuerpos docentes desconcertados respecto a su responsabilidad y desmoralizados ante el escaso apoyo que reciben de nuestra sociedad» (2003, pp. 229-230), considera imprescindible poner en marcha iniciativas que contribuyan a mejorar el reconocimiento social de la profesión, las condiciones laborales, la formación continua y el sistema de elección del profesorado, en el sentido de que se valoren de alguna manera los aspectos relacionados con la personalidad del docente (2003, pp. 230-235). También López, Callejas y Gulías (2012, p. 417) demuestran la importancia del bienestar docente para su desarrollo profesional. Este escenario descrito por los autores anteriores refleja perfectamente la realidad de la profesión en las etapas preuniversitarias en Portugal y es obvio que problemas como la falta de reconocimiento profesional o las malas condiciones laborales influyen significativamente en la profesión docente y, por ende, en la calidad de la educación, por lo que convendría que agentes políticos, institucionales y sociales tomaran conciencia de este escenario e intentaran dar respuesta a algunos de los retos nombrados anteriormente.

Teniendo en cuenta este perfil profesional configurado a partir de la percepción de los alumnos informantes sobre las características del «buen» profesor de LE y la

profesión docente, comprobamos que en parte coincide con el perfil que proyecta la *Parrilla EPG*, pues algunas de las características comentadas por los alumnos se corresponden con algunas de las categorías de esta herramienta, si bien se observan divergencias notorias. En cuanto a las categorías que contempla la *Parrilla EPG*, el alumnado selecciona como más importantes aspectos relacionados con las categorías Dominio de la lengua, Formación, Metodología (conocimientos y habilidades), Evaluación (especialmente en lo que concierne al tratamiento de los errores y al sistema de corrección y no tanto a la evaluación sumativa, aunque en las entrevistas hacen hincapié en la necesidad de que el docente sea justo e imparcial), Planificación de clases (más en lo que se refiere a la planificación de actividades que de clases, especialmente a que sean variadas y que se adapten a las necesidades del alumnado), Gestión del aula e interacción (en lo que toca a la gestión de la interacción y no tanto a la gestión del trabajo en distintos tipos de agrupamiento), Competencia intercultural (vinculada más a la enseñanza de contenidos culturales que al uso de un verdadero enfoque intercultural en el abordaje de los mismos), Conciencia lingüística (una vez más asociada a la formación del docente) y Comportamiento profesional (únicamente en lo que tiene que ver con la capacidad de reflexión como actividad de desarrollo profesional). Sin embargo, no estiman tan relevantes cuestiones relacionadas con la categoría Comportamiento profesional, en lo que respecta al trabajo en equipo y a la coordinación con otros profesores (característica que tampoco mencionan al debatir las características asociadas al «buen» docente de LE); y la categoría Gestión Administrativa, en particular la relación del profesorado con los padres. En cambio, esta unanimidad no existe cuando se intenta decidir el nivel de relevancia de la categoría Competencia digital, dado que para uno de los grupos resulta fundamental y para los otros no; o la categoría Gestión administrativa, concretamente en lo que atañe a la consideración de sugerencias y peticiones del alumnado o el cumplimiento de plazos en la corrección de las pruebas.

Por lo expuesto anteriormente, comprobamos que la percepción del alumnado es consistente con varias de las características incluidas en la *Parrilla EPG*, si bien este documento no incluye explícitamente lo relacionado con las características personales del docente, la relación pedagógica, la indisciplina o la resolución de conflictos, aspectos a los que tanta importancia confieren los alumnos informantes y que, recordemos, también echan en falta las PeP participantes en nuestra investigación. En efecto, como reconocen Gouveia (2007), Korthagen (2004) o Martínez (2008), los referenciales de competencias no suelen integrar este tipo de elementos, a pesar de que

resultan cruciales para comprender la competencia docente. Sin embargo, en los inventarios de competencias como el del Instituto Cervantes (2012), el de Bernal y Teixidó (2012) o el de Perrenoud (2004b), así como en las múltiples propuestas de autores citados anteriormente (véase 7.1.2. Sobre la selección y la descripción de las distintas fases de desarrollo de competencias docentes de la *Parrilla EPG*), ya se contempla esta dimensión social y emocional de la profesión, además de la conveniencia de la implicación del profesor en el centro (característica que ni el alumnado ni las PeP juzgan como fundamental).

7.2. La *Parrilla EPG* como instrumento de (auto)evaluación: el perfil competencial de las profesoras en prácticas al inicio y al final de la PES

En este punto discutimos los resultados obtenidos respecto a la percepción de las PeP y de la investigadora sobre la *Parrilla EPG* como herramienta de autoevaluación y de evaluación de la práctica docente y buscamos posibles explicaciones a los perfiles competenciales de las PeP resultantes de su autoevaluación y de la evaluación por parte de la investigadora con base en *Parrilla EPG*, así como de la evaluación realizada por los alumnos. Asimismo, reflexionamos sobre la información que nos proporcionan estos datos sobre la PES en el área de especialización de Español de los másteres que habilitan a los docentes para la enseñanza del español en el 3.º CEB y ES.

7.2.1. Sobre el uso de la *Parrilla EPG* como referencial de competencias para la autoevaluación de las profesoras en prácticas en formación inicial

Como ya hemos comentado al tratar los posibles usos de la *Parrilla EPG* (véase 7.1.1. Sobre los posibles usos de la *Parrilla EPG* como referencial de competencias en el ámbito de la formación inicial de profesores de español de MEIBS y MEPLE), las PeP con y sin experiencia docente previa a la PES participantes en nuestro estudio señalan que una de las funciones principales de esta herramienta es la autoevaluación de su propia práctica, la cual, en su opinión, les permite conocer el punto de desarrollo en el que se encuentran en un determinado momento, identificar sus puntos fuertes y las áreas de mejora, obtener su perfil competencial, comprobar su evolución a lo largo del periodo de prácticas, plantearse la necesidad de investigar para buscar alternativas a aquellos aspectos que deben mejorar (si bien, en este sentido, las PeP sin experiencia recalcan que es más útil el *PEFPI*) y lograr mejorar su práctica docente. En efecto, el punto de

vista de las PeP coincide con los principios sobre la autoevaluación del profesorado defendidos por Airasian y Gullickson (1998), Alves y Machado (2010b), Arbesú y Rueda (2003), Baralo (2008), Cano (2015a), Fuentes-Medina y Herrero (1999), Medina, Domínguez y Medina (2010), Pacheco y Flores (1999), Stronge (2010) o Tejada y Ruiz (2016). No obstante, estos investigadores hacen referencia a otras posibles consecuencias que se desprenden de la autoevaluación que van más allá de la mejora de la propia práctica docente, tales como la responsabilidad del profesor consigo mismo y con la institución en la que ejerce su función, así como el desarrollo de su autonomía profesional (Airasian & Gullickson, 1998, p. 18; Day, 2010, p. 153; Medina, Domínguez & Medina, 2010, p. 21; Ribeiro, 2010, p. 71), matices que no se contemplan en la percepción de las PeP acerca de la autoevaluación.

Este punto de vista de las PeP acerca de la adecuación de la *Parrilla EPG* como herramienta de autoevaluación de su práctica docente es consistente con los resultados de otros estudios sobre el uso de la *Parrilla EPG* llevados a cabo por Verdía e Higueras (2016) y Mateva y Popova (2016). El primero, realizado en 2013 a partir, como ya hemos detallado anteriormente, de una encuesta en la que participan 284 profesores del Instituto Cervantes, la mayoría con 10 años de experiencia (un perfil diferente al de nuestra muestra, especialmente en lo que se refiere a las PeP sin experiencia docente), destaca los usos de la *Parrilla EPG* como herramienta de autoevaluación y de identificación de necesidades de formación (Verdía & Higueras, 2016). La segunda investigación implementada por Mateva y Popova (2016) considera estos dos usos de la *Parrilla EPG*, pero además de como instrumento de autoevaluación también como instrumento de evaluación por parte de los coordinadores académicos.

Asimismo, los resultados de nuestro análisis muestran que la descripción de las distintas categorías de la *Parrilla EPG* ayuda a las PeP a orientar su reflexión y su autoevaluación y a autoevaluar aspectos que, sin ella, no tendrían en cuenta, contribuyendo a una autoevaluación más realista (utilidad de los descriptores destacada sobre todo por las PeP con experiencia docente) que no esté basada en impresiones infundadas ni criterios propios que en ocasiones pueden resultar arbitrarios. En efecto, estas son algunas de las ventajas de apoyar la autoevaluación en referenciales de competencia que, como la *Parrilla EPG*, contemplan la descripción de distintas fases de desarrollo para cada competencia, a las que se refieren autores como Airasian y Gullickson (1998), Cano (2005), Danielson (2011), García, Valencia y Pineda (2012) o Tejada y Ruiz (2016). Sin embargo, las PeP también aluden a ciertas limitaciones y

dificultades que experimentan a la hora de trabajar con la *Parrilla EPG*, las cuales coinciden con las señaladas por algunos de los investigadores citados en el marco teórico de este trabajo (véase 2.3.2. Limitaciones de los referenciales de competencias). Así, algunas PeP (la mayoría sin experiencia docente) se refieren a la reductora selección de las competencias del referencial –como por ejemplo, tal como ya hemos explicado, en lo que respecta a la dimensión personal y social (Gouveia, 2007, p. 48; Korthagen, 2010, p. 92; Martínez, 2008, p. 109; O'Connor, 2008, p. 119)–, a la existencia de ambigüedades en la descripción de las competencias (Danielson, 2011, p. 11) y al hecho de que esta descripción incluya varias acciones para una misma fase de desarrollo, lo que complica la selección de una determinada fase. Por este motivo, las PeP revelan que los resultados cuantitativos obtenidos a partir de la *Parrilla EPG* les resultan insuficientes y, por ello, que sienten la necesidad de argumentarlos y justificar su autoevaluación; y ese acto de escribir normalmente ayuda, como sostienen Domingo y Gómez (2014, p. 69), a construir el pensamiento reflexivo y, a nosotros como formadores e investigadores, a comprender mejor su autoevaluación y su actuación en el aula.

Asimismo, las PeP se muestran muy conscientes de la importancia de la reflexión para sacar provecho a la *Parrilla EPG*, al igual que a los otros referenciales que utilizan en la PES (en consonancia con lo defendido por Rossner e Higueras [2016]); y, en el caso de las PeP sin experiencia docente, también de la necesidad de contar con experiencias en el aula para poder trabajar con los referenciales, corroborando, de este modo, que solo es posible desarrollar la competencia en la acción, uno de los principales postulados que defendemos en el primer capítulo del marco teórico de esta tesis (Dias, 2010; Cano, 2005; Estaire & Fernández, 2012; Fernández, 2005; Guzmán & Marín, 2011; Jonnaert et al., 2008; Le Boterf, 2005; Pavié, 2011; Perrenoud, 2004b; Tardif, 2008; Tejada & Navío, 2005; Zabala & Arnau, 2007). De esta manera, la falta de experiencia, junto con el carácter reductor de las competencias seleccionadas, la inadecuación de alguna de ellas (por no poder desarrollarse en la PES) y la comprensión de los conceptos complican la primera cumplimentación de la *Parrilla EPG* por parte de las PeP, al inicio de la PES; sin embargo, pese a estos inconvenientes, priman los beneficios de esta primera autoevaluación con base en la *Parrilla EPG*, por servir como punto de partida o de evaluación diagnóstica, de acuerdo con la concepción de este tipo de evaluación por autores como Cano (2011, p. 150), Hadji (1994, p. 123), Mateo y Martínez (2008, p. 35) o Medina, Domínguez y Medina (2010, p. 36).

En cambio, las PeP con experiencia docente, más acostumbradas a lidiar con este tipo de documentos, solo aluden a los inconvenientes derivados de aquellas competencias que no se pueden desarrollar durante la PES, de la falta de tiempo para la autoevaluación –uno de los problemas de la autoevaluación del profesorado que también reconocen Airasian y Gullickson (1998, p. 24) o Alves y Machado (2010b, p. 103)– y de la selección de una determinada fase de desarrollo. En su caso, este último aspecto no se debe al hecho de que en la descripción de una misma fase se incluyan distintas acciones, sino que a las PeP con experiencia en la enseñanza de portugués lengua materna o en la enseñanza de otras LE les resulta difícil autoevaluar su competencia en la enseñanza de español, como profesoras en prácticas, a partir de ciertas categorías de la *Parrilla EPG* más transversales, lo que nos lleva una vez más al problema de la fragmentación de la competencia. De la misma manera, en el análisis realizado por Mateva y Popova (2016) sobre el uso de la *Parrilla EPG* se constata que revelan más dificultades a la hora de enfrentarse a la *Parrilla EPG* los profesores noveles que los que tienen experiencia.

En definitiva, teniendo en cuenta el proceso y los resultados de la autoevaluación de las PeP al inicio y al final de la PES y mi percepción como investigadora y formadora, fundamentada en estos datos y en la comparación con el modo de enfrentarse a la autoevaluación por parte de otros PeP de MEIBS y MEPLE de años anteriores sin la *Parrilla EPG* y sin una reflexión tan profunda sobre los referenciales de competencias, consideramos que las PeP han desarrollado una actitud favorable respecto a la autoevaluación (Alves & Machado, 2010b, p. 102) y que han comprendido los beneficios de la misma y de la importancia de adquirir una «cultura autoevaluativa» para hacer de ella una práctica habitual, así como las ventajas de hacerlo a partir de un referencial de competencias (Cano , 2005, p. 186). No obstante, somos conscientes de que conseguir que sea una práctica habitual tras el periodo de prácticas no será fácil, pues, de acuerdo con Airasian y Gullickson (1998, p. 24), Bolancé et al. (2013, p. 15), Cano (2005, p. 186) o Day (2010), el hábito de la autoevaluación no depende solo del docente, sino también del apoyo institucional y de otros colegas, así como de la cultura de trabajo y de la cultura de evaluación. Y, ya hemos comentado, que en el contexto portugués estos aspectos todavía no están demasiado arraigados. Como declara Estrela, «quando descemos à realidade das escolas, verifica-se que o sistema dá poucas oportunidades ao profissional reflexivo», desbordado por tareas burocráticas y

administrativas y por la falta de tiempo y espacios para el desarrollo de su competencia profesional (Estrela, 2010, p. 15).

7.2.2. Sobre el uso de la *Parrilla EPG* como referencial de competencias para la evaluación de las profesoras en prácticas en formación inicial

Otro de los objetivos principales de la *Parrilla EPG* tiene que ver con la evaluación del desempeño docente por parte de los formadores de profesores o coordinadores académicos (Mateva, Vitanova & Tashevska, 2011, p. 12). En efecto, en nuestra investigación, como prevé la propia guía de usuario (2011, pp. 18-19), utilizamos la *Parrilla EPG* como una herramienta complementaria para la evaluación formativa del desempeño de las PeP y, a partir de los resultados, poder obtener el perfil de competencias docentes del grupo de PeP participantes y poder cotejar los resultados obtenidos de la evaluación de la investigadora con los de la autoevaluación de las PeP (véase Tabla 8. Distribución del número de PePpor fase de desarrollo en cada una de las categorías de la *Parrilla EPG*). Para ello, la versión interactiva de la *Parrilla EPG* facilita notablemente el acceso a los perfiles competenciales resultantes de la autoevaluación y la configuración del perfil colectivo de las PeP durante la PES, así como la identificación de sus puntos fuertes y área de mejora y la posterior reflexión sobre la necesidad de tomar ciertas decisiones futuras para nuestra práctica como formadores. De este modo, intentamos aprovechar los beneficios que ofrece la *Parrilla EPG* para los contextos de formación, más allá de la evaluación cuantitativa (2011, pp. 18-19). Reflexionemos sobre esta experiencia a la luz de la teoría sobre los marcos de referencia docentes.

Como ya hemos señalado en reiteradas ocasiones, siguiendo los postulados de investigadores como Baptista (2011), Mateo y Martínez (2008), Roelofs y Sanders (2007), Rueda (2009) o Stronge (2010), la evaluación de la competencia profesional debe realizarse en función de unos criterios claros y bien definidos, organizados en distintos niveles de logro o fases de desarrollo, que sirvan de referencia y que nos ayuden a interpretar la realidad observada (Hadji, 1994). En este sentido, la *Parrilla EPG* puede resultar útil –coincidiendo este punto de vista con algunos de los usos de los referenciales de competencias docentes identificados por Danielson (2011), Darling-Hammond (1997) o Stronge (2010)–, si bien, por nuestra experiencia, podemos afirmar que nos parece más beneficiosa como punto de referencia para promover la discusión con las PeP y, por supuesto, como herramienta de autoevaluación y de desarrollo

profesional, que propiamente para la evaluación de la competencia docente por parte de un tercero. Ello se debe a varios motivos. Cabe incidir una vez más, antes de comenzar con la exposición de nuestra argumentación, que la *Parrilla EPG* no es utilizada en ningún caso como instrumento de observación de clases (Mateva, Vitanova & Tashevska, 2011, p. 12), aunque sí nos ha servido para extraer ciertos aspectos en los que enfocar nuestra atención durante la observación.

La principal dificultad a la que nos enfrentamos a la hora de cumplimentar la *Parrilla EPG* deriva de la complejidad intrínseca de la evaluación de competencias, sobre la que hemos reflexionado en el capítulo 3 de esta tesis. A pesar de que los referenciales de competencias con descriptores nos ayudan a posicionarnos en una fase de desarrollo o de nivel de desempeño concretos, como sostienen estudiosos como Barber (1997, p. 314) o Danielson (2011, p. 13), cuantificar la competencia y determinar su fase de desarrollo en un momento dado siempre resulta difícil, por muy esclarecedor y preciso que sea el referencial, por muy bien definidas que estén las categorías o por mucha formación que tenga el evaluador –condiciones cuya importancia resulta innegable– (Danielson, 2011, p. 15; Medina, Domínguez & Medina, 2010, p. 36; Lévy-Leboyer, 2003, pp. 52-53; Wallace, 1999, p. 75), pues la realidad de la profesión docente no es estática ni tan simple como aparenta ser en el referencial de competencias.

Por un lado, aceptamos que la competencia, tal como la concebimos en este trabajo, solo es observable en la acción, en una determinada situación que exija la actuación del profesor (perspectiva que analizamos en los capítulos 1, 2 y 3 de nuestro estudio y defendida por autores como Coll, 2007; Gonczi, 1997, p. 168; Le Boterf, 2005, p. 67; Roelofs & Sanders, 2007, p. 137 o Tejada & Ruiz, 2016, p. 19). Por ende, optamos por la observación de clases como técnica de recogida de información de la actuación docente para la evaluación de la misma, una de las técnicas más ventajosas para la evaluación de la competencia docente (Cano, 2011, p. 45; Danielson, 2011, p. 12; Guzmán & Marín, 2011, p. 158; Pacheco & Flores, 1999, p. 182; Ribeiro, 2010, p. 70; Stronge, 2010, p. 35; o Tardif & Faucher, 2010); siempre y cuando se emplee como una herramienta de aprendizaje, es decir, como un medio al servicio de la formación del profesorado y no como una simple herramienta de control, en la línea de lo postulado por Estaire (2004), Estrela (1986), Verdía (2010b) o Wajnryb (2003). No obstante, por otro lado, sabemos que hay aspectos de la competencia que no son observables (Gimeno, 2008, p. 26; Le Boterf, 2005, p. 39), por lo que, cuando observamos una clase

nos situamos, tal como describe Hadji (1994, p. 125), entre lo directamente observable y lo inobservable y nos confrontamos con el dilema de si aquello que no percibimos en la observación se debe a la falta de competencia o a que el profesor observado no lo pone en práctica en un determinado momento (Gimeno, 2008, p. 47; Korthagen, 2004, p. 78; Lévy-Leboyer, 2003, p. 47); aun así, como considera Le Boterf (2005, p. 39), no es «ilegítimo» dejarnos llevar solo por aquello que observamos e inferir acerca de ciertos factores, pues de acuerdo con el mismo autor (2005) y con Hadji (1994), la evaluación también es interpretación. Asimismo, no olvidamos los sesgos y limitaciones que presenta la observación de clases como técnica de recogida de información, como los relacionados con el observado, el observador o el sistema de observación, que indican Del Rincón et al. (1995, pp. 229-230), Mateo y Martínez (2008, pp. 143-144), Rodríguez, Gil y García (1996, p. 160) o Ruiz (2007, pp. 71, 128) y que hemos intentado controlar durante la recogida de los datos.

Por consiguiente, siguiendo lo recomendado por investigadores como Airasian y Gullickson (1998), Bolancé et al. (2013), Barber (1997), Cano (2005), Fuentes-Medina y Herrero (1999), García, Valencia y Pineda (2012, p. 68), Pacheco y Flores (1999) o Ribeiro (2010), recurrimos a otras estrategias y otras fuentes de información que nos permiten llegar o acercarnos al conocimiento de esa parte invisible de la competencia que subyace a la actuación de los profesores y que nos puede facilitar notablemente el proceso de evaluación –nos referimos a la ya mencionada zona sumergida del iceberg a la que alude Gouveia (2007) o a las distintas capas del «modelo cebolla» de Korthagen (2004), es decir, a las características personales, las motivaciones o las creencias y aptitudes. De este modo, para la cumplimentación de la *Parrilla EPG* nos basamos en los datos obtenidos en la observación de clases, así como en la consulta de las planificaciones de clase realizadas por las PeP, en sus autoevaluaciones a partir de la *Parrilla EPG* y en los comentarios de las PeP acerca de su autoevaluación. De hecho, son estos últimos los que nos resultan más esclarecedores para comprender la autoevaluación realizada por ellas mismas y, al mismo tiempo, ciertos comportamientos y decisiones de su modo de actuar; y es a partir de estas fuentes como descubrimos algunas de las evidencias en las que se basan las PeP para seleccionar una determinada fase de desarrollo de la *Parrilla EPG* y como accedemos a ciertas reflexiones que nos permiten vislumbrar parcialmente esa parte invisible de la competencia a la que nos referíamos anteriormente. En este sentido, estamos totalmente de acuerdo con Ribeiro (2010, pp. 63-66) cuando advierte de que solo el profesor observado puede ayudar al

observador a comprender su comportamiento y a conocer las causas del mismo, así como las representaciones y creencias que subyacen a la actuación docente observada.

Por todo lo expuesto anteriormente, podemos concluir que la *Parrilla EPG*, en el contexto de formación inicial en el que se enmarca nuestro estudio, nos parece adecuada como herramienta de formación para las profesoras en prácticas, concretamente, como herramienta para la reflexión y la autoevaluación docente. No obstante, como herramienta para la evaluación por parte de los formadores sentimos ciertas dificultades relacionadas con las características intrínsecas a la competencia, tal como hemos comentado anteriormente, así como ciertas limitaciones de la propia herramienta, algunas de ellas mencionadas también por las PeP participantes en nuestra investigación. Por un lado, las PeP declaran que les resulta difícil buscar y asociar evidencias a la descripción preestablecida de las distintas categorías de la *Parrilla EPG* y, por nuestra experiencia, compartimos tal percepción, tal vez debido a que esa información no se concreta en la *Parrilla EPG*. Por otro lado, pese a la convicción de las ventajas de los referenciales con descripción de las competencias y sus distintas fases, el hecho de que cada una de las fases incluya varias acciones, aspecto que es habitual en la mayoría de los referenciales, complica la selección de una de las fases de desarrollo (y una vez más estamos de acuerdo con las PeP), pero además, como indica Lévy-Leboyer (2003, p. 47), puede llevarnos al denominado «efecto halo» (es decir, evaluar las competencias específicas en función de los resultados de la evaluación global o holística) o a situarnos en valores próximos a la media. Asimismo, no se explicitan los postulados teóricos en los que se apoya la *Parrilla EPG*, ni cada una de las categorías (lo que sin duda contribuiría a una mejor comprensión de las mismas, tanto de su selección como de su descripción) ni tampoco de la concepción de enseñanza de LE o de docente que subyace a la *Parrilla EPG*, pues, a pesar de que en la guía de usuario se explica el enfoque de desarrollo profesional del profesor de LE en el que se basa y algunos principios y supuestos (como el de reflexión, de (auto)evaluación o de desarrollo profesional permanente), esa fundamentación no nos parece lo suficientemente sólida.

Estas mismas complicaciones se constatan en nuestro *Referencial de avaliação* de la PES, sin embargo –y pese a las ambigüedades en la descripción de los distintos niveles de desempeño y la omisión de algunas competencias que creemos fundamentales y que sí contempla la *Parrilla EPG*–, nos resulta más preciso, quizás porque está adaptado al desarrollo competencial que pueden llegar a alcanzar las PeP y,

para ese estadio inicial, se presentan cuatro niveles de desempeño (mientras que en la *Parrilla EPG* se organiza en torno a seis fases de desarrollo que abarcan toda la carrera docente), y también más fácil (y con ello, no estamos afirmando que sea fácil) de usar como referencial en la evaluación de la competencia docente de las PeP. Aun así, los beneficios que consideramos que se obtienen del uso de la *Parrilla EPG* como herramienta de formación para las PeP y la información que nos facilita a los formadores sobre el punto en el que se encuentran en un momento dado, las áreas de mejora o su evolución a lo largo de la PES y las consiguientes consecuencias para la reflexión sobre nuestra competencia como formadores y sobre la formación que estamos ofreciendo son argumentos suficientes para confirmar que la *Parrilla EPG* es una herramienta apropiada, con múltiples ventajas, para nuestro contexto formativo.

7.2.3. Sobre el perfil competencial de las profesoras en prácticas a partir de la evaluación y la autoevaluación de su desempeño docente con base en la *Parrilla EPG*

Los resultados obtenidos de la autoevaluación de las propias PeP con base en la *Parrilla EPG*, de la evaluación de la investigadora también a partir de la *Parrilla EPG* y de la evaluación por parte del alumnado a los que las PeP imparten clases, con base en un cuestionario elaborado a partir de la *Parrilla EPG*, nos permiten reflexionar sobre el perfil competencial de las PeP participantes en nuestro estudio desde tres perspectivas diferentes. En el capítulo anterior describimos los resultados de manera pormenorizada y en este punto discutiremos las características generales de los distintos perfiles competenciales procedentes de los distintos agentes involucrados en la evaluación de la competencia docente de las PeP y las semejanzas y diferencias entre ellos (en función del evaluador, de la experiencia o del periodo), a fin de compararlos con otras investigaciones realizadas en otros contextos y, sobre todo, reflexionar sobre qué información nos ofrece este análisis sobre la PES de MEIBS y MEPLE (o los actuales MEIEFA y MEPIEFA) en el área de especialización de Español.

Los resultados de la autoevaluación de las PeP reflejan un perfil bastante irregular, en el que las categorías se sitúan entre las fases de desarrollo 1.1 y 3.1, aunque la mayoría de ellas se concentra entre las fases de desarrollo 1.2 y 2.1 para las PeP sin experiencia docente y entre las fases 1.2 y 2.2 para las PeP con experiencia docente, demostrando una ligera evolución en la mayoría de las categorías desde el inicio al final de la PES. Si confrontamos este perfil con el perfil resultante de la evaluación realizada por la investigadora, observamos algunas diferencias, pues, en general, las PeP

(especialmente las PeP con experiencia docente previa a la PES) se autoevalúan en fases de desarrollo más avanzadas. En efecto, tal como manifiestan Barber (1997, p. 306) y García, Valencia y Pineda (2012, p. 76), la literatura revela que los profesores suelen autoevaluarse con puntuaciones elevadas; y, en este sentido, Barber incluso admite, aludiendo a Caroll, que los resultados de la autoevaluación «poco tienen que ver con las observaciones de los estudiantes, de los colegas y de los administradores» (1997, p. 306). La disparidad en los resultados obtenidos en nuestro estudio no es tan abismal como refiere Barber, si bien consideramos que el uso de la *Parrilla EPG* contribuye notablemente a una conciencia más crítica y a una autoevaluación más realista, si tenemos en cuenta nuestra percepción sobre la autoevaluación de los PeP que realizan la PES durante los cinco años lectivos previos a la implementación de este análisis y, por tanto, sin recurrir a la *Parrilla EPG*; confirmando así, una vez más, los beneficios de contar con criterios explícitos organizados en una escala de estimación (Danielson, 2011; Good y Mulryan, 1997; Jornet et al., 2011; Tejada & Ruiz, 2016).

En otros estudios que ya hemos mentado anteriormente sobre el uso de la *Parrilla EPG* como herramienta de autoevaluación y de evaluación, Mateva y Popova (2016) y Diadori y Cinganotto (2016) concluyen que apenas existen diferencias entre la autoevaluación de los propios profesores y la evaluación por parte de un formador o coordinador. En el primero, la comparación de los resultados de la autoevaluación de los docentes con los de la evaluación por parte de los coordinadores demuestran que en cuatro de las cinco escuelas búlgaras analizadas no se perciben divergencias significativas; además, las investigadoras, con base en estos resultados, reconocen la importancia de la *Parrilla EPG* en la obtención de una autoevaluación más realista de los docentes. Las autoras del segundo trabajo, implementado en Italia, señalan que en 19 de las 25 escuelas italianas participantes tampoco se registran diferencias entre la autoevaluación del profesorado y la evaluación de los directores; y en las 7 escuelas restantes, la disparidad es mínima, siendo, en general, los resultados de la autoevaluación más altos, quizás, como intuyen Diadori y Cinganotto (2016), a causa de la perspectiva más holística que ostentan los directores acerca del contexto escolar en el que los docentes desarrollan su función. Cotejar nuestros resultados con los de estos estudios y decidir el grado de consistencia nos resulta difícil. Por un lado, no tenemos datos suficientes sobre la muestra, por ejemplo, sobre si los docentes informantes tienen o no experiencia; ni tampoco sobre el procedimiento de obtención de los datos para la evaluación por parte de los coordinadores o evaluadores. En segundo lugar, la escueta

información de la que disponemos tampoco nos da pistas sobre esas ligeras diferencias existentes entre los resultados de la autoevaluación y los de la evaluación a las que se refieren las autoras.

En todo caso, volviendo a nuestra investigación, los resultados analizados en el capítulo anterior (véase Tabla 8. Distribución del número de PePpor fase de desarrollo en cada una de las categorías de la *Parrilla EPG*) nos permiten afirmar que los perfiles derivados de la autoevaluación de las PeP sin experiencia docente previa a la PES y de la evaluación realizada por la investigadora son bastante similares, en los dos periodos, verificándose diferencias en cuanto a la fase de desarrollo, aunque poco llamativas, en 4 de las 13 categorías de la *Parrilla EPG* (Dominio de la lengua, Evaluación de la práctica docente, Metodología: conocimientos y habilidades y Competencia intercultural). En cambio, entre el perfil competencial resultante de la autoevaluación de las 5 PeP con experiencia docente y el de la investigadora, las diferencias son más que evidentes, sobre todo en 8 de las 13 categorías, especialmente en las relacionadas con las Competencias clave (Metodología: conocimientos y habilidades, Evaluación y Planificación de clases y cursos) y con las Competencias transversales (Competencia intercultural y Competencia digital). Esta disparidad con el grupo de PeP con experiencia docente, siendo conscientes del número limitado de la muestra, nos parece, a la luz de la teoría, comprensible.

Por una parte, los años de experiencia de las PeP como profesoras de portugués o de otras LE contribuyen, como reconocen autores como Beijaard, Verloop y Vermunt (2000, pp. 749-764), Monereo (2010a, p. 157), Nunes y Nunes (2013, pp. 201-202), Tardif (2004, p. 16), Vaillant y Marcelo (2015, p. 40) o Wallace (1999, pp. 54-55), al surgimiento y a la posterior confirmación de ciertas representaciones asociadas a su rol profesional, la enseñanza y el aprendizaje, así como motivaciones, expectativas y prejuicios (con los que también llegan las PeP sin experiencia docente a la PES, pero quizás menos arraigados), los cuales, como sostiene Santos (1993, p. 82), pueden explicar ciertas variaciones en evaluaciones realizadas por distintos agentes o incluso por el mismo en diferentes momentos. Por otro lado, es posible que las numerosas experiencias anteriores a la PES que conforman su competencia profesional y el conocimiento práctico construido a partir de ellas (Esteve & Alsina, 2010, p. 11; Tardif, 2004, p. 79), en un número limitado de clases impartidas de otra LE, no sean percibidos por parte de la investigadora, ni a través de la observación de clases ni a través de los comentarios de autoevaluación escritos por las PeP (y una vez más volvemos a la

complejidad de evaluar la competencia, tratada en los apartados anteriores, y a las limitaciones de la *Parrilla EPG*); en este sentido, cabe recordar que las propias PeP manifiestan las dificultades que sienten a la hora de reflexionar en las categorías concretas de la *Parrilla EPG* y analizar aquello que consiguen hacer como profesoras de portugués, inglés o francés y como profesoras de español. Asimismo, consideramos que otra posible razón de las diferencias encontradas entre la autoevaluación y la evaluación de las PeP puede estar relacionada con el dominio de la lengua por parte de las PeP que, pese a que en general corresponde a un nivel B2 demostrable, en ocasiones limita notablemente su modo de actuar, desde la planificación a la ejecución de la misma en clase.

Otras cuestiones que suelen afectar a la reflexión y a la autocrítica docente se relacionan, de acuerdo con Airaisian y Gullickson (1998, p. 25), con la falta de hábito, con los criterios en los que se basan los profesores (normalmente en criterios tácitos y cambiables, en opiniones espontáneas y en la intuición y en sensaciones) y con la falta de tiempo. En efecto, algunas PeP se refieren a la falta de tiempo y a la práctica de una reflexión y autoevaluación, casi automatizada, con base en valoraciones intuitivas y no tanto en evidencias formales y, si bien es cierto que algunas de ellas agradecen esta oportunidad para hacerlo y valoran muy positivamente la *Parrilla EPG* como herramienta de autoevaluación, son muchos los estudios que aseguran que es muy difícil que la formación formal, como la formación inicial de profesores, logre cambiar ciertas creencias personales del docente (Flores, 2011, pp. 461-462), sobre todo cuando se tiene bastante experiencia. En este sentido, las evidencias nos llevan a pensar que, en general, aunque por supuesto hay excepciones, las PeP sin experiencia docente previa participantes en nuestra investigación llegan a un desarrollo de la competencia reflexiva (Domingo & Gómez, 2014, p. 37; Esteve & Alsina, 2010, p. 14) mayor que las PeP con experiencia. A nuestro modo de ver, a pesar de la opinión favorable sobre la *Parrilla EPG* como herramienta de autoevaluación por parte de este grupo de PeP con experiencia, el hecho de haber ejercido la docencia durante varios años puede llevarlas a sentirse «obligadas» a posicionarse en una fase de desarrollo más alta, dejándose llevar por el miedo a ser juzgadas por unos resultados más mediocres, la denominada «reacción de prestigio» (Mateo & Martínez, 2008, p. 130).

A ello también es posible que contribuya el propio formato de la *Parrilla EPG* que, como todo referencial en el que se describen las competencias en distintas fases, puede conducir a la falsa creencia de que la última fase es la meta final del desarrollo

profesional. Sin embargo, ya hemos insistido en el marco teórico de nuestro trabajo en que la competencia está en continuo desarrollo y en continua reconstrucción a lo largo de la carrera profesional, es decir, es indisociable del concepto de desarrollo (Cano, 2005; Gimeno, 2008; Le Boterf, 2005; Lévy-Leboyer, 2003; Perrenoud, 2004b, Tejada, 2005; Verdía, 2010a) y, como tal, el docente, independientemente de la experiencia que tenga, sigue enfrentándose a nuevas situaciones y a nuevas exigencias que le posibilitan seguir creciendo y desarrollándose (algunas se podrán incluir en las fases de desarrollo contempladas por la *Parrilla EPG* y otras quizás no). No obstante, a pesar de este y otros inconvenientes señalados, mantenemos nuestra convicción acerca de las múltiples ventajas que ofrecen los referenciales de competencias, si bien somos conscientes de los riesgos que se corren cuando se opta por la organización de los descriptores en varias fases de desarrollo. Por ello, sugerimos que quizás el uso de líneas discontinuas (o la ausencia de ellas, como en el referencial *TD Framework* de EAQUALS [2016, p. 6]) entre las distintas fases de desarrollo, también en la última de ellas, ayudaría a visualizar mejor esa idea de permanente progreso y de que la realidad de la competencia docente es global y holística y, como tal, no se corresponde con las divisiones de una tabla.

Por otro lado, el perfil competencial generado con base en la *Parrilla EPG* a partir de la autoevaluación y de la evaluación de la actuación docente de las PeP nos permite, asimismo, identificar aquellas áreas en las que las PeP evidencian más y menos evolución a lo largo de la PES. Es obvio que las dificultades asociadas a la evaluación de la competencia docente y a la evaluación a partir de un referencial, las características del modelo actual de la PES, la descripción preestablecida de las distintas categorías de la *Parrilla EPG* y las limitaciones de la *Parrilla EPG* ya mencionadas influyen en los resultados del perfil competencial y, por tanto, en la posibilidad de progresión o no de una fase de desarrollo a otra. Así, por ejemplo, todas las PeP pueden alcanzar, como mínimo, las fases 2.2 en Formación y 3.1 en Evaluación de la práctica docente al final del periodo de prácticas; si bien, *a priori* será casi imposible llegar a esa fase en la categoría Conciencia lingüística, porque las clases que imparten las PeP no superan en ningún caso el nivel B2, o, debido a las responsabilidades del profesor en prácticas dentro del centro educativo que lo acoge en el modelo de PES actual, en las categorías Comportamiento profesional o Gestión administrativa (en el caso de las PeP con experiencia docente previa, teniendo en cuenta esa experiencia, podrían posicionarse en fases más avanzadas). Sin embargo, este impedimento de un mayor avance no debería verse como un aspecto negativo, sino como lógico, pues es normal que haya

competencias que solo se desarrollan de manera significativa después de la formación inicial, ya en una situación profesional real; o también, como explican Zabala y Arnau (2007, p. 49), que todavía no se haya aprendido alguno de los componentes de la competencia, no se sepa o no se esté preparado para transferirlo a un determinado contexto o para integrarlo con el resto de componentes.

Más allá de estas particularidades, en el resto de categorías, correspondientes a las Competencias docentes clave y a las Competencias transversales de la *Parrilla EPG*, concretamente las categorías Metodología: conocimientos y habilidades, Planificación de clases y cursos, Gestión del aula e interacción y Competencia digital, las PeP sin experiencia docente se posicionan, al final de la PES, en la fase 2.1 (excepto en Metodología: conocimientos y habilidades, aunque la investigadora sí las sitúa en esa fase). También en el caso de las PeP con competencia docente, en estas categorías, el perfil competencial resultante de la evaluación de la investigadora las sitúa en esa fase de desarrollo; en cambio, ellas mismas se autoevalúan en la fase de desarrollo 3.1, al final de la PES. Este mayor progreso en las tres categorías relativas a las Competencias docentes clave de la *Parrilla EPG* coincide con los resultados de la investigación llevada a cabo por Mateva (2016) en Bulgaria al final de un curso intensivo de formación de profesores de inglés lengua extranjera, si bien, como ya hemos comentado, al no disponer de más información sobre el perfil de los participantes ni de la descripción del estudio no podemos profundizar más en la comparación.

Sin embargo, en otras categorías no se observa evolución de un periodo a otro en ninguno de los dos grupos, como en Dominio de la lengua y Competencia digital (en esta última, en la autoevaluación de las PeP con experiencia docente sí se constata una evolución, pero en la evaluación por parte de la investigadora no). La falta de evolución en la primera categoría quizás se debe, como justifican algunas de las PeP, al cansancio y a la presión que sienten al final de la PES, pues, en general, en la última clase observada se percibe más nerviosismo e inquietud, lo cual afecta a la competencia comunicativa de las PeP y, por ende, limita de cierto modo la actuación docente; en este sentido, las PeP sin experiencia docente reivindican una mayor atención a estos factores relacionados con la dimensión afectiva. En cuanto a la Competencia digital, como ya hemos indicado, la investigadora no reúne evidencias de que las PeP al final de la PES consigan orientar al alumnado en el uso autónomo de los recursos digitales.

De igual modo, en las categorías Evaluación y Competencia intercultural no se aprecia evolución. Ambas categorías, de acuerdo con el perfil generado a partir de los

datos de la investigadora y coincidente en la categoría Evaluación con la autoevaluación de las PeP sin experiencia docente, no alcanzan la fase de desarrollo 2; lo cual es perfectamente comprensible, especialmente en el caso de las PeP sin experiencia docente, pues el desarrollo de competencias requiere tiempo y unos aspectos, como ocurre con estos, más que otros. Respecto a la Competencia intercultural, la descripción de la *Parrilla EPG* va más allá del reconocimiento de la importancia de los aspectos culturales en clase y de la enseñanza de referentes culturales (*PCIC*, 2006, p. 363-469), si bien, en la mayoría de los casos las PeP no superan este abordaje. En lo que concierne a la categoría Evaluación, los resultados manifiestan un menor grado de competencia (excepto, una vez más en la autoevaluación de las PeP con experiencia), debido probablemente a que las PeP no contemplan, tal como se hace en la *Parrilla EPG*, la evaluación como evaluación formativa, sino como sumativa, y efectivamente esta última no forma parte de las responsabilidades de las PeP durante la PES. En relación con esta categoría, también conviene resaltar lo difícil que resulta al docente, sobre todo no nativo, de LE evaluar la competencia comunicativa de los alumnos utilizando distintos recursos; además, especialmente en este estadio inicial en el que se encuentran, es normal que, como comentan Vaillant y Marcelo (2015, p. 11) aludiendo a Nuthall, los profesores se preocupen más por la gestión de clase y la gestión del tiempo que por comprobar si los alumnos están aprendiendo realmente. De igual modo, en el estudio ya referido de Mateva (2016) con profesores de inglés lengua extranjera, la categoría Competencia digital, seguida de Evaluación, son las que registran menos evolución.

Estas observaciones de los perfiles competenciales de las PeP resultantes de su autoevaluación y de la evaluación por parte de la investigadora guardan cierta similitud con los datos obtenidos de la evaluación realizada por el alumnado participante en las clases de las PeP. Los resultados demuestran que solo se registran diferencias significativas en poco más de un tercio de los 21 ítems del cuestionario en función del periodo (inicio y final de la PES) y en función de la experiencia docente previa de las PeP por periodo, por lo que se confirman parcialmente la H1 y H2, las cuales establecen que existen diferencias. Asimismo, los datos revelan que, en la mayoría de los ítems, las medias son ligeramente superiores en el grupo de PeP sin experiencia docente previa en los dos periodos. Sin embargo, en la interpretación de estos resultados, conviene no olvidar, por un lado, que el 81,28% de las respuestas corresponden a la evaluación del grupo de PeP sin experiencia docente, aunque el alumnado no recibe información acerca del factor experiencia de las PeP; y, por otro, los sesgos señalados por Mateo y Martínez

(2008, pp. 129-131) que pueden afectar a los resultados, como los relacionados con la sinceridad del alumno, la comprensión de los ítems, la tendencia a responder de manera afirmativa, la influencia que ejerce una respuesta sobre las otras o la insuficiente atención y falta de seriedad a la hora de responder a las preguntas, a los que añadimos, coincidiendo con la perspectiva de Airasian & Gullickson (1998, pp. 83-83), otros riesgos como la posible malinterpretación de la actuación del docente y, sobre todo, las dificultades del alumnado para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y valorar cómo influye el profesor en dicho proceso.

De todas maneras, aun teniendo en cuenta estos aspectos, resulta interesante comparar el perfil generado a partir de estos datos respecto a ocho de las 13 categorías de la *Parrilla EPG* (ya habíamos justificado [véase 5.5.3.1. El cuestionario para los alumnos] el motivo por el cual descartamos las otras cinco categorías): las cuatro categorías correspondientes a la sección Competencias docentes clave, las tres de Competencias transversales y la categoría Gestión administrativa. Una vez más los resultados no revelan diferencias significativas en la totalidad de las categorías en función de la experiencia previa de las PeP por periodo (tan solo en las categorías Metodología: conocimientos y habilidades, Conciencia lingüística y Gestión administrativa, en el primer periodo, y en Competencia digital, en el segundo periodo, siendo las medias superiores en el grupo de PeP sin experiencia docente) ni en función del periodo por experiencia docente (únicamente en la categoría Gestión administrativa en el grupo de PeP sin experiencia), lo que nos lleva a confirmar, solo parcialmente, la H3 y la H4, las cuales establecen que existen diferencias significativas. Por consiguiente, los resultados de la evaluación implementada por los alumnos no permiten confirmar una evolución tan clara de un periodo a otro ni tampoco divergencias tan evidentes entre el desempeño docente de las PeP con y sin experiencia docente, como, en cambio, se percibe en los resultados de autoevaluación de las propias PeP (si bien, no tanto en los resultados de evaluación de la investigadora). No obstante, los resultados de la evaluación realizada por el alumnado sobre el desempeño de las PeP son muy favorables. Las categorías con una media más alta son Planificación de clases y de cursos y Conciencia lingüística para ambos grupos de PeP y en ambos periodos. Por el contrario, las que registran medias más bajas son Competencia digital, seguida de Competencia intercultural y, en tercer lugar, de Evaluación, resultados coincidentes con los obtenidos de la evaluación por parte la investigadora y de la autoevaluación de las PeP sin experiencia docente (excepto en lo que se refiere a la categoría Competencia

intercultural) y que, sin embargo, no guardan tanta relación con los de la autoevaluación realizada por las PeP con experiencia.

A modo de reflexión final, podemos afirmar que la discusión de los resultados y los perfiles obtenidos de la autoevaluación de las PeP y de la evaluación de la investigadora con base en la *Parrilla EPG* y de la evaluación del alumnado a partir del cuestionario nos permiten llegar a ciertas consideraciones sobre la PES del área de especialización de Español, en los másteres MEIBS y MEPLE (igualmente válidas para los actuales MEIEFA y MEPIEFA, respectivamente). En efecto, como ya hemos explicado, uno de los posibles usos de la *Parrilla EPG* es la identificación de necesidades de formación para el desarrollo profesional y para los programas de formación inicial de profesores y de formación continua (Mateva, Vitanova & Tashevska, 2011, p. 12) y, de hecho, en análisis previos sobre la *Parrilla EPG* implementados por Higueras y Verdía (2016), Mateva y Popova (2016) y Mateva (2016) también se utiliza con este fin. Por lo tanto, a partir de los resultados de nuestra investigación, conscientes de las limitaciones de la misma (véase Conclusión), consideramos que las PeP participantes en nuestro estudio comprenden la importancia de la práctica reflexiva, la relación entre teoría y práctica y la cultura autoevaluativa del profesor que pretendemos inculcar en el modelo de formación de MEIBS y MEPLE (sobre todo, por ser nuestra área de intervención, durante la PES y el Seminário IPP del área de especialización de Español) y las evidencias demuestran que intentan actuar en consecuencia, valorando favorablemente el uso de los referenciales de competencias docentes, especialmente el *PEFPI* y la *Parrilla EPG*.

Así, los resultados obtenidos nos llevan a reflexionar sobre la necesidad de incidir más, durante la formación previa a la PES y durante la PES, en las competencias emocionales del propio docente, por la transcendencia que les confieren las PeP y los alumnos y la influencia que ejercen en el desarrollo de otras competencias docentes y del alumnado (de acuerdo con lo dispuesto en *perfil geral de desempenho do educador de infancia e dos professores dos ensinos básico e secundário* [Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, *Anexo*, 2-f], donde se destaca la importancia del «equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional» del profesor); así como en otras áreas en las que las PeP manifiestan más dificultades para desarrollar o para movilizar las competencias en situaciones concretas (tales como la competencia intercultural, la competencia digital y la evaluación formativa) o simplemente más dificultades para entender su repercusión en la profesión docente (como el trabajo en

equipo o su papel como profesor en una determinada institución). Algunas de estas cuestiones ya las hemos abordado en los dos últimos años en el ámbito de la PES y del Seminário IPP de Español, como veremos en el capítulo siguiente al tratar las implicaciones prácticas de nuestro trabajo, pero otras siguen siendo objeto de reflexión y nos las planteamos como objetivos a medio plazo.

Conclusión

Tras el análisis de los datos obtenidos, la presentación de los resultados y la discusión de los mismos a la luz de los postulados expuestos en el marco teórico de este trabajo, llegamos al último apartado de esta tesis. En este punto pretendemos sintetizar, a modo de recapitulación final, los resultados principales de la investigación volviendo a los objetivos establecidos al inicio, valorar las aportaciones más relevantes y las limitaciones del estudio, reflexionar sobre posibles aplicaciones pedagógicas para el contexto objeto de estudio e identificar futuras líneas de investigación.

Al principio de la investigación planteamos dos objetivos generales a los que pretendíamos dar respuesta, ambos relacionados con el análisis y el uso de la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*Parrilla EPG*) como referencial de competencias docentes en el ámbito de la formación inicial de profesores de español en los ciclos de estudio MEPLE y MEIBS de la FLUP. Estos dos objetivos los desglosamos en ocho objetivos específicos, cinco para el primero y tres para el segundo, para los cuales planteamos una serie de preguntas (y cuatro hipótesis de partida para el último objetivo específico), con la finalidad de que nos guiaran en la planificación y el desarrollo de este trabajo. Para ello, optamos por un diseño de método mixto complejo y secuencial, compuesto por varias fases que hemos ido adaptando y construyendo a lo largo de la investigación, recurriendo a diversas técnicas (*Parrilla EPG*, portafolio reflexivo, cuestionarios y grupos de discusión) que nos permiten acceder a distintas fuentes de evidencia y a distintos sujetos (profesorado en prácticas del área de especialización de Español de MEIBS y MEPLE, alumnado de 3.º ciclo de Ensino Básico y Ensino Secundário y la propia investigadora). La complejidad y la flexibilidad que ofrece el método de investigación seleccionado ha facilitado la obtención de respuestas para todos los objetivos establecidos.

a) Síntesis de los resultados obtenidos

A continuación, presentamos una síntesis de los hallazgos más representativos para cada uno de los objetivos (los cuales se describen pormenorizadamente en los capítulos 6 y 7 de este trabajo) e intentamos dar respuesta a las preguntas planteadas en el capítulo 5 (véase 5.1. Objetivos de la investigación).

OBJETIVO 1: Analizar y evaluar la adecuación de la *Parrilla EPG* como referencial de competencias para los profesores de Español en formación inicial inscritos en MEIBS y MEPLE en el año lectivo 2014/2015.

Con objeto de analizar y evaluar la adecuación de este referencial de competencias al contexto educativo anteriormente referido, analizamos la percepción de las 21 PeP participantes para dar respuesta a los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1.1. Analizar los posibles usos de la *Parrilla EPG* como referencial de competencias en el ámbito de la formación inicial del área de especialización de Español en MEIBS y MEPLE.

En cuanto a los usos de la *Parrilla EPG*, el grupo de estudio declara que se trata de una herramienta útil que promueve la reflexión y la autoevaluación de la práctica docente y que sirve de guía sobre lo que se espera de un «buen» profesor de LE y, por consiguiente, contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza y a su desarrollo profesional. Aparte de estas funciones generales, las PeP afirman que la descripción de las competencias profesionales que presenta la *Parrilla EPG* ayuda a conocer el punto de desarrollo en el que se encuentra el docente en un determinado momento, detectar sus puntos fuertes y áreas de mejora, tomar conciencia de la necesidad de mejorar, establecer objetivos, comprobar la evolución desde el inicio al final de las prácticas, tomar conciencia sobre aquellos aspectos acerca de los que pueden reflexionar y trabajar durante la PES y obtener su perfil competencial a partir de su autoevaluación. Asimismo, las PeP con experiencia previa en la docencia de LE (5 de las 21 PeP) destacan, respecto a la última utilidad, las ventajas de que el perfil competencial se represente de forma gráfica (lo cual facilita notablemente la percepción de las cuestiones citadas anteriormente y la toma de decisiones para una actuación más inmediata), además de otros usos, por ejemplo, como estímulo para la investigación y como instrumento de trabajo, a modo de glosario. Por su parte, las PeP sin experiencia docente (16 de 21 PeP) comentan la posibilidad de utilizarla en procesos de selección de profesorado.

Por lo tanto, se concluye que las PeP utilizan la *Parrilla EPG* durante el periodo de prácticas con múltiples objetivos, siendo los más comunes como herramienta para la reflexión y la autoevaluación de la práctica docente –dos procesos a los que otorgan

gran importancia–, de los que derivan los restantes usos enumerados, los cuales se manifiestan en la conciencia práctica que demuestra la mayoría de las PeP en las evidencias recogidas, a partir de las que se verifica que en general analizan su docencia con base en este marco de competencias y del *PEFPI* y no en función de opiniones e intuiciones infundadas. La mayoría de estas utilidades se relacionan con su desarrollo profesional (para el cual también recalcan la función de otros referenciales como el *PEFPI*, de los orientadores, de los compañeros y de la retroalimentación –e incluso algunas PeP aluden al uso del diario en la PES que están cursando en el área de especialización de la otra lengua extranjera), sin hacer mención a otras posibles finalidades de los referenciales de competencias docentes que van más allá de la actuación individual del profesor, como las de contribuir a un mayor reconocimiento de la profesión, a la cohesión entre profesionales o a la revalorización de su papel.

Objetivo 1.2. Valorar la selección de competencias docentes y la descripción de las distintas fases de desarrollo que presenta la *Parrilla EPG* y su adecuación al ámbito de la formación inicial del área de especialización de Español en MEIBS y MEPLE

En lo que concierne a la selección de las categorías que contempla la *Parrilla EPG* y a la descripción de las diferentes fases de desarrollo, las PeP opinan que todas ellas son importantes para la descripción de la profesión; sin embargo, hacen una serie de observaciones al respecto. Por un lado, confiesan que antes de consultar la *Parrilla EPG* no consideraban tan relevantes algunas categorías, como Competencia Digital y Comportamiento Profesional, si bien ahora juzgan que son necesarias. Por otro, las PeP se refieren a las dificultades para desarrollar ciertas categorías de la *Parrilla EPG* (Experiencia docente, Evaluación, Planificación de clases y cursos [concretamente de cursos], Comportamiento profesional y Gestión administrativa) durante la PES, por las características de la misma (el número limitado de clases impartidas o la asunción de pocas responsabilidades en el centro) –lo que lleva a las PeP con experiencia docente previa a comparar este modelo de PES con el modelo pre-Bolonia que estaba en vigor cuando cursaron el máster anterior– o por variables dependientes del grupo de prácticas (como la imposibilidad de trabajar con otros compañeros) o del centro educativo en el que las realizan (por ejemplo, la falta de recursos tecnológicos); aun así, reconocen la pertinencia de incluir estas competencias en la *Parrilla EPG*, aunque sugieren adaptar la

descripción de las mismas a las funciones que les son encomendadas en este periodo de prácticas.

Otras propuestas de las PeP respecto a las competencias que conforman el perfil profesional que proyecta la *Parrilla EPG* consisten en la adición de otras que estiman imprescindibles. Las PeP con experiencia docente señalan la competencia social (factores como la relación pedagógica, las relaciones interpersonales, la empatía, la escucha activa o los distintos roles del profesor). Por su parte, las PeP sin experiencia docente previa, aluden a la competencia emocional (como la gestión de los sentimientos y emociones, actitudes, creencias, estados de ánimo, etc., es decir, aspectos de la dimensión personal de la profesión, aún más relevantes, si cabe, en esta etapa de transición de alumnos a profesores en la que se encuentran las PeP, decisiva para el desarrollo de su identidad profesional) y a la capacidad de observación de clases (que, pese a que se incluye sucintamente en la categoría Comportamiento profesional de la *Parrilla EPG*, no lo ven suficiente).

En cuanto a la descripción de las fases de desarrollo de cada una de las categorías de la *Parrilla EPG*, en general las PeP piensan que esta es clara y que la progresión de una a otra es coherente, aunque el hecho de que en una misma fase de una categoría se incluyan varias actividades del profesor, en ocasiones les dificulta decantarse por una de ellas. Asimismo, las PeP con experiencia docente previa comentan que los descriptores podrían ser más específicos; mientras que las PeP sin experiencia sugieren, como ya hemos adelantado, que la descripción de las distintas categorías podría adaptarse al ámbito de la PES, si bien la primera fase de desarrollo (fases 1.1 y 1.2) de la mayoría de las categorías se adecúa a las responsabilidades atribuidas al profesorado en prácticas en nuestro contexto. No obstante, en ninguno de los casos las PeP facilitan ejemplos ni alternativas concretas.

De acuerdo con los resultados obtenidos acerca de la selección de competencias docentes que se proyecta en la *Parrilla EPG* y la descripción de las fases de desarrollo para cada una de ellas, se concluye que las PeP admiten que este instrumento (concebido para el contexto europeo en general) es lo suficientemente flexible para adaptar a su contexto. Por tanto, a pesar de las limitaciones enumeradas anteriormente, lo consideran adecuado para la formación inicial en el ámbito de la PES como herramienta para la reflexión y la autoevaluación formativa de su práctica docente y como guía para su desarrollo profesional.

Objetivo 1.3. Valorar la posibilidad de seguir utilizando la *Parrilla EPG* a lo largo de la carrera docente, tras haberla usado durante la formación inicial en MEIBS y MEPLE

La percepción de las PeP descrita en el párrafo anterior no se aplica solo al periodo de la PES, sino también a su futura carrera profesional. En efecto, a excepción de una de ellas, todas aseguran que volverán a usar la *Parrilla EPG* (aun cuando algunas PeP sin experiencia manifiestan su preferencia por el *PEFPI*) con los objetivos ya mencionados anteriormente, evidenciando así su concienciación sobre la importancia del desarrollo profesional continuo, siempre y cuando tengan la posibilidad de ejercer como docentes (una preocupación que expresan las PeP en varios momentos y que se justifica por la actual situación laboral del profesorado en Portugal, especialmente el de español).

Objetivo 1.4. Comparar las utilidades de la *Parrilla EPG* con otros dos documentos que se utilizan en el ámbito de la formación inicial del área de especialización de Español en MEIBS y MEPLE: el *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas* (*PEFPI*) y el *Referencial de avaliação do estágio pedagógico de Espanhol* de MEIBS y MEPLE (*Referencial de avaliação*)

En el punto anterior señalamos la preferencia de las PeP sin experiencia docente por el *PEFPI*, con el que también trabajan durante la PES, además del *Referencial de avaliação do estágio pedagógico de Espanhol*. De la comparación de estos documentos, afirman que los tres son complementarios y útiles para los objetivos ya referidos (la reflexión y autoevaluación de la competencia docente y como guía para su desarrollo profesional), si bien apuntan ciertos matices que muestran notables discrepancias entre el grupo de PeP con experiencia docente previa a la PES y el grupo sin experiencia.

Las PeP con experiencia docente manifiestan su predilección por la *Parrilla EPG* (aunque reconocen que el *PEFPI* es más completo, concreto y descriptivo), dado que les parece más clara, de cumplimentación más rápida y fácil y, sobre todo, más práctica, gracias a la posibilidad de obtener el perfil competencial resultante de la autoevaluación en un gráfico; características comunes al *Referencial de avaliação* de la PES, del cual aprecian que esté concebido concretamente para su contexto, y que también consideran útil, pero no tanto como la *Parrilla EPG*. Por su parte, las PeP sin experiencia docente prefieren el *PEFPI* por ser más completo y más concreto (con mayor variedad de estrategias en lo que se refiere a impartir y gestionar la clase), por

permitir una reflexión más abierta (debido a que no se divide en escalas descriptivas de competencia) y, por tanto, por ser más fácil de usar y, desde su punto de vista, más adecuado para la formación inicial. Asimismo, las PeP sin experiencia docente establecen una diferencia básica entre el *PEFPI* y la *Parrilla EPG* y el *Referencial de avaliação*, de manera que perciben el primero como un documento para la reflexión y autoevaluación continuas y los otros dos como documentos para un uso más puntual; siendo el último de ellos, el *Referencial de avaliação* el menos útil y el más reductor para ellas, ya que lo asocian únicamente con la evaluación sumativa, pese a que valoran su utilidad para dar a conocer los criterios de evaluación de la PES.

En definitiva, a pesar de las preferencias de cada grupo, las PeP muestran una opinión muy positiva acerca de la *Parrilla EPG* y del *PEFPI* y estiman que convendría continuar con ambos en el ámbito de la PES de MEIBS y MEPLE; algunas de ellas incluso proponen un procedimiento para trabajar con ellos: partir de los resultados de autoevaluación de la *Parrilla EPG* para seleccionar los descriptores del *PEFPI* sobre los que reflexionar. En cambio, su parecer no es tan favorable respecto al *Referencial de avaliação* de la PES, aun siendo el único referencial creado específicamente para su contexto, si bien admiten que es necesario para una evaluación cuantitativa.

Objetivo 1.5. Contrastar las categorías de la *Parrilla EPG* que conforman el perfil competencial del docente de LE con otros documentos de referencia utilizados en el área de especialización de Español en MEIBS y MEPLE, con la percepción del profesorado en prácticas y con la percepción de los alumnos de Ensino Secundário sobre lo que es un «buen» profesor de ELE

Estos tres documentos, además de *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012) cuya consulta también se recomienda al profesorado en prácticas del área de especialización de Español, proyectan un perfil profesional del docente competente de LE similar, coherente con el perfil del profesor práctico reflexivo y con la triple faceta del profesor (como actor social, como persona y como profesional), aunque con ciertos matices sobre los que reflexionar (más allá de las cuestiones relacionadas con el formato o la explicitación o no de las fases de desarrollo de las distintas categorías). En general, ese perfil respeta los principios contemplados en el *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (Kelly & Grenfell, 2004) –un marco de referencia con orientaciones para la formación del profesorado de LE en Europa–, con el perfil general de

desempeño de los profesores de EB y ES en Portugal (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto) y con los principios básicos del régimen jurídico en el que se encuadran los ciclos de estudios MEIBS y MEPLE (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro). De esos aspectos anteriormente referidos, destacamos, por ejemplo, la importancia otorgada por el documento del Instituto Cervantes y el *PEFPI*, en comparación con los demás, a la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje o a la gestión de sentimientos. De todos, el *Referencial de avaliação* de la PES de Español, coincidiendo con la percepción de las PeP de nuestro estudio, es el más reductor, ya que en él no se incluyen competencias fundamentales para el profesor de LE en la actualidad, como la competencia digital, la competencia intercultural, la competencia investigativa sobre la propia práctica docente, la competencia para implicar al alumno en su propio proceso de aprendizaje y en la evaluación del mismo o la competencia para gestionar los propios sentimientos y emociones (y las relaciones interpersonales) –estas dos últimas tampoco representadas en la *Parrilla EPG*–.

Comparando este perfil con la percepción de las PeP acerca de lo que es un profesor competente de LE, en general, existe bastante consistencia, aunque inciden más en el papel del docente como actor social y como persona y otorgan gran relevancia a las competencias emocionales (incluida la social) y no tanta al papel del profesor como miembro de un centro educativo y de una comunidad de docentes. Con esta perspectiva de las PeP coincide, en general, el alumnado de los ciclos de estudio en los que las PeP realizan sus prácticas (concretamente de ES), quien subraya como características más significativas del «buen» docente de LE rasgos de la personalidad y vinculados a factores afectivos (el profesor como amigo, psicólogo, educador, etc.), primando los aspectos que facilitan una buena relación interpersonal profesor-alumno; pero también características relacionadas con la enseñanza, como los distintos saberes del docente (disciplinar, didáctico, pedagógico, dominio de la LE) y su capacidad para adaptarse al alumno o para responder a la diversidad del aula. Sin embargo, no consideran tan significativas otras competencias asociadas al profesor como profesional, como el trabajo en equipo, la coordinación con otros docentes ni su implicación en la institución de enseñanza. A pesar de ello, los estudiantes son conscientes de la complejidad de la competencia profesional del profesorado (sin limitarla únicamente al saber disciplinar) y de las dificultades que entraña la profesión docente, especialmente hoy en día, destacando el papel primordial de la formación inicial y continua, la falta de reconocimiento social del profesorado y la obligación de enfrentarse a nuevos retos,

como la indisciplina, la conflictividad, la relación con los padres o los cambios acelerados de la sociedad actual. Comprobamos, por tanto, que la percepción del alumnado es consistente con algunas de las características que contempla la *Parrilla EPG*, si bien otras cuestiones a las que conceden mucha importancia no se encuentran representadas en ella.

OBJETIVO 2. Reflexionar sobre el perfil competencial de los futuros profesores de Español, sobre el proceso y el resultado de la evaluación y autoevaluación de la competencia profesional docente a partir de la *Parrilla EPG*, al inicio y al final de su periodo de prácticas, en el ámbito de MEIBS y MEPLE.

Con la finalidad de reflexionar sobre el proceso y el resultado de la evaluación y la autoevaluación de la competencia docente de las 21 PeP participantes en la investigación, al inicio y al final del periodo de prácticas, analizamos, por un lado, las particularidades de la *Parrilla EPG* como referencial de autoevaluación y de evaluación de las prácticas para la PES; y, por otro, el perfil competencial de las 21 PeP resultante de su autoevaluación, de la evaluación de la investigadora con base en la *Parrilla EPG* y de la evaluación realizada por el alumnado del 3.º CEB y ES a partir de un cuestionario basado también en la *Parrilla EPG*, extrayendo posibles consideraciones sobre las prácticas y la formación inicial en el área de especialización de Español de MEIBS y MEPLE.

Objetivo 2.1. Valorar el uso de la *Parrilla EPG* como referencial para la autoevaluación de la competencia profesional docente durante las prácticas pedagógicas en el ámbito de la formación inicial del área de especialización de Español en MEIBS y MEPLE

La autoevaluación de la competencia docente es una de las principales funciones que las PeP atribuyen a la *Parrilla EPG* (aunque las evidencias demuestran que, en ocasiones, se refieren a la autoevaluación y a la reflexión como un mismo proceso). En este sentido, afirman que esta herramienta les permite conocer el punto en el que se encuentran en un momento dado, obtener su perfil competencial, identificar los puntos fuertes y las áreas de mejora y comprobar su evolución a lo largo de la PES, abarcando competencias de las que, sin usar este referencial, no se habrían autoevaluado y

haciéndolo de manera más realista (uno de los beneficios de autoevaluarse a partir de descriptores que recalcan sobre todo las PeP con experiencia docente).

A pesar de la opinión favorable de las PeP acerca de la *Parrilla EPG* como referencial para la autoevaluación de la competencia profesional docente, estas subrayan algunas dificultades que experimentan durante el proceso de autoevaluación. Aparte de las limitaciones que conlleva para la reflexión centrarse en un referencial con una selección predeterminada de competencias (en la que, a su modo de ver, se deberían incluir las competencias emocionales), las PeP sin experiencia docente manifiestan los problemas sentidos, especialmente la primera vez que cumplimentan la *Parrilla EPG*, como la comprensión de los conceptos o la falta de experiencias con las que relacionar los descriptores de las distintas categorías (no obstante, reconocen las ventajas de esta autoevaluación diagnóstica al inicio de la PES, que les sirve como punto de partida); así como la dificultad de posicionarse en una determinada fase de desarrollo, debido al hecho de que cada una de ellas engloba varias acciones, siendo posible encontrar evidencias para algunas y no para otras, de ahí que sientan la necesidad de justificar los resultados de la autoevaluación. Por su parte, las PeP con experiencia docente previa aluden también a este último aspecto, si bien su problema a la hora de decantarse por una de las fases de desarrollo no se debe al motivo indicado por las PeP sin experiencia docente, sino a la dificultad de autoevaluar su competencia como profesoras en prácticas de español teniendo en cuenta su competencia profesional en la enseñanza de portugués o de otras lenguas extranjeras; este grupo de PeP señala además otros inconvenientes como la falta de tiempo para dedicarle a la autoevaluación y a la reflexión o la imposibilidad de desarrollar ciertas competencias que contempla la *Parrilla EPG* (ya sea, como ya hemos explicado anteriormente, por las características de la PES o por las condiciones del grupo de prácticas o del centro educativo en el que las realizan).

Pese a las limitaciones y dificultades referidas, las evidencias obtenidas respecto al proceso y al resultado de la autoevaluación de las PeP con base en la *Parrilla EPG* confirman la utilidad de este referencial para la autoevaluación de la competencia docente, así como la convicción de las PeP sobre los beneficios del proceso de autoevaluación para su desarrollo profesional y para la mejora de su práctica.

Objetivo 2.2. Valorar el uso de la *Parrilla EPG* como referencial para la evaluación de la competencia profesional docente durante las prácticas pedagógicas en el

ámbito de la formación inicial del área de especialización de Español en MEIBS y MEPLE

Otro de los usos apuntado por los autores de la *Parrilla EPG* es como herramienta complementaria para la evaluación del profesorado por parte de los formadores o los coordinadores académicos. En nuestro caso, usamos la versión interactiva de la *Parrilla EPG* para generar el perfil competencial del grupo de PeP con y sin experiencia y comparar los resultados con los de las propias PeP, con el objetivo de reflexionar sobre ello y extraer conclusiones para la PES de Español.

A pesar de que se trata de un referencial con escalas descriptivas de competencia que *a priori* ayuda en la evaluación de la competencia profesional, durante este proceso como evaluadores nos enfrentamos a varias dificultades. Por un lado, la complejidad intrínseca a la evaluación de la competencia, puesto que –tal como la concebimos en este trabajo, y pese a recurrir a otras fuentes de evidencia como las planificaciones de las unidades didácticas y las reflexiones de las PeP, recogidas en los portafolios, a partir de su autoevaluación con base en la *Parrilla EPG*, además de la observación de clases, a fin de superar las posibles limitaciones de esta técnica en relación con el observador, el observado y el sistema de observación– existen aspectos de la competencia que no son observables ni fácilmente inferidos a través de las fuentes de información anteriormente mencionadas. Esto nos plantea el dilema continuo de si lo que no observamos o interpretamos del análisis documental se debe a la falta de competencia o a que el profesor no la actualiza en un momento dado; y, a pesar de que el análisis de la planificación de unidad didáctica y los comentarios de las PeP sobre su autoevaluación contribuyen notablemente a dilucidar ciertas dudas, en algunos casos mantenemos esta incertidumbre, especialmente en el caso de las PeP con experiencia docente previa a la PES, quienes, en general, ya tienen otras vivencias y experiencias en situaciones que probablemente han conseguido superar y que la PES no les brinda la oportunidad de demostrar.

Por otro lado, la *Parrilla EPG* presenta otras limitaciones que dificultan aún más la evaluación de la competencia profesional de otro docente, algunas de ellas también referidas por las PeP participantes en el estudio: la ausencia de competencias relacionadas con el profesor como persona; la búsqueda de evidencias para los descriptores de las distintas fases de desarrollo (información que no se concreta en la *Parrilla EPG*); la inclusión de varias acciones en una misma fase de desarrollo que, además de complicar la selección de una de ellas, puede llevarnos al «efecto halo» en el

proceso de evaluación; el formato de tabla con líneas continuas, a diferencia de las discontinuas que usa el *TD Framework* (EAQUALS, 2016), que separa completamente las fases y categorías, conduciendo a una falsa desconexión de las mismas y a una hipotética fragmentación de la competencia; y, por último, la insuficiente explicitación de los postulados teóricos en los que se apoya la *Parrilla EPG* –aunque en la guía de usuario se explican algunos de los principios y supuestos en los que se basa y el enfoque de desarrollo profesional del docente de LE del que parte–, los cuales contribuirían a una mejor comprensión de la selección y descripción de las categorías. No obstante, la mayoría de limitaciones enumeradas son habituales en los referenciales con escalas descriptivas de competencia (como por ejemplo, el *Referencial de avaliação* de la PES de Español de MEIBS y MEPLE).

Por todo ello, consideramos que la *Parrilla EPG* resulta más beneficiosa como herramienta de desarrollo profesional para la reflexión y la autoevaluación de la propia práctica que como instrumento de evaluación de la competencia docente por parte de un evaluador externo. Sin embargo, su utilidad como herramienta de desarrollo profesional para las PeP y la información que proporciona a los formadores el perfil profesional obtenido a partir de la autoevaluación –sobre el punto de desarrollo en el que se encuentran las PeP, las áreas de mejora y necesidades de formación, la (no) evolución a lo largo de la PES o la formación que estamos ofreciendo– nos llevan a confirmar que la *Parrilla EPG*, cuando se usa junto con otros referenciales y fuentes de evidencia, resulta adecuada para nuestro contexto formativo.

Objetivo 2.3. Analizar el perfil competencial del profesorado en prácticas del área de especialización de Español en MEIBS y MEPLE, resultante de la autoevaluación y evaluación de su competencia docente con base en la *Parrilla EPG*

La autoevaluación de la competencia docente de las propias PeP a partir de la *Parrilla EPG*, la evaluación de las PeP por parte de la investigadora con base en la *Parrilla EPG* y la evaluación de las PeP por parte del alumnado de 3.º CEB y ES a los que imparten clase, a partir de un cuestionario basado en la *Parrilla EPG*, proporcionan diferentes perfiles competenciales de las PeP (con y sin experiencia docente previa) en dos momentos (al inicio y al final de la PES), los cuales ofrecen información interesante sobre el punto de desarrollo de la competencia profesional de las PeP y sobre la propia PES. En esta conclusión comentamos las características más representativas, dado que

anteriormente ya efectuamos el análisis pormenorizado de cada uno de los perfiles y la comparación entre ellos (véase 6.1.1. Resultados obtenidos de la evaluación y autoevaluación con la *Parrilla EPG*, 6.1.2. Resultados obtenidos del análisis de los datos del cuestionario para los alumnos y 7.2.3. Sobre el perfil competencial de las profesoras en prácticas a partir de la evaluación y la autoevaluación de su desempeño docente con base en la *Parrilla EPG*).

En lo que concierne a los perfiles resultantes de la autoevaluación de las PeP, estos son bastante irregulares y se sitúan entre las fases de desarrollo 1.1 y 3.1. No obstante, en la mayoría de las categorías se autoevalúan entre las fases de desarrollo 1.1 y 2.1, en el caso de las 16 PeP sin experiencia docente, y entre las fases 1.2 y 2.2 las 5 PeP con experiencia docente previa, evidenciándose una ligera evolución en la mayoría de categorías de un periodo a otro. Estos perfiles son similares a los derivados de la evaluación de la competencia docente de las PeP por parte de la investigadora, sobre todo, los de las PeP sin experiencia docente, con diferencias, en cuanto a la fase de desarrollo, en 4 de las 13 categorías (Dominio de la lengua, Evaluación de la práctica docente, Metodología: conocimientos y habilidades y Competencia intercultural); mientras que respecto a la autoevaluación de las PeP con experiencia docente, las desemejanzas se constatan en 8 de las 13 categorías, concretamente en las relacionadas con las Competencias clave (Metodología: conocimientos y habilidades, Evaluación y Planificación de clases y de cursos) y con las Competencias transversales (Competencia intercultural y Competencia digital), apreciándose una tendencia de las 5 PeP con experiencia docente a autoevaluarse en fases de desarrollo más avanzadas. En esta disparidad han podido influir las limitaciones a las que aludíamos anteriormente acerca de la imposibilidad de que la investigadora perciba ciertos aspectos de la competencia o de que las PeP no tengan oportunidad de demostrarlos durante la PES, así como por las representaciones, creencias o expectativas de las PeP (probablemente más arraigadas que en el caso de las PeP sin experiencia docente), la «necesidad» sentida por las PeP con varios años de experiencia de situarse en las fases de desarrollo más avanzadas, el dominio de la lengua de las PeP que influencia la movilización de recursos y el desarrollo de otras competencias o tal vez la falta de tiempo para dedicar a la autoevaluación.

Otra información que nos facilitan los perfiles es la identificación de aquellas categorías en las que la competencia docente de las PeP muestra una mayor o menor evolución a lo largo de la PES. En este sentido, conviene tener en cuenta las

características de la propia PES y las limitaciones que presenta la selección de categorías que contempla la *Parrilla EPG*, ya que afectan notablemente a los resultados, como, por ejemplo, en las categorías Formación (en la que al final de la PES todas las PeP pueden alcanzar la fase 2.2), Evaluación de la práctica docente (en la que pueden llegar a la fase de desarrollo 3.1), Conciencia lingüística (en la cual es difícil superar la fase de desarrollo 2.2, a causa de que el nivel de lengua establecido para los cursos en los que las PeP imparten clases no supera el B2) o Comportamiento profesional y Gestión administrativa (en las que las PeP están condicionadas por las responsabilidades que les son atribuidas durante la PES); o en otras categorías en las que sienten que experimentan evolución, pero que no se refleja cuantitativamente en la *Parrilla EPG*. No obstante, esta falta de evolución es comprensible, debido al estadio inicial de desarrollo docente en el que se encuentra la mayoría de las PeP y al hecho de que algunas competencias solo se desarrollan de manera significativa después de la PES, en situaciones profesionales en las que los profesores detentan todas las responsabilidades asociadas a su papel como miembro de un centro.

En cuanto al progreso de un periodo a otro, comparando ambos periodos se constata una mayor evolución en las categorías Metodología: conocimientos y habilidades, Planificación de clases y de cursos y Gestión del aula e interacción; mientras que tal progreso no se evidencia en las categorías Dominio de la lengua (en algunos casos debido a las dificultades en la gestión de las competencias emocionales) y Competencia digital –aunque para esta última categoría en la autoevaluación de las PeP con experiencia docente sí se registra– (a causa de que, en muchos de los casos, se limita al uso técnico de los recursos), así como en las categorías Evaluación (por reducir la concepción de la misma a la evaluación sumativa y por los problemas que supone para el profesor de LE encarar la evaluación) y Competencia intercultural (por no optar, en algunos casos, por un auténtico enfoque intercultural y limitarse a la enseñanza de referentes culturales). No obstante, es lógico que ciertas competencias o aspectos de la competencia se vayan desarrollando a lo largo de la carrera y no se consigan aprender ni movilizar en esta etapa inicial en la que está la mayoría de las PeP.

Estos perfiles competenciales obtenidos a partir de la autoevaluación de las PeP y la evaluación de la investigadora con base en la *Parrilla EPG* guardan cierta semejanza con los resultados de la evaluación efectuada por el alumnado del 3.º CEB y ES al que imparten clase las PeP. De los 21 ítems de los que consta el cuestionario que elaboramos a partir de 8 de las 13 categorías de la *Parrilla EPG*, solo se registran

diferencias significativas en poco más de un tercio de los ítems en función del periodo (inicio y final de la PES) por experiencia previa de las PeP y en función de la experiencia docente previa de las PeP por periodo, llevándonos a confirmar parcialmente las hipótesis H1 y H2, las cuales determinan la existencia de diferencias significativas. Además, en la mayoría de los ítems las medias son más elevadas para el grupo de PeP sin experiencia docente. Sin embargo, conviene tener en cuenta, por un lado, que el 81,28% de las respuestas del cuestionario corresponden a la evaluación del grupo de PeP sin experiencia docente previa; y, por otro, las ventajas y desventajas de considerar la percepción de los alumnos para la evaluación del profesorado y los posibles sesgos del cuestionario y de su cumplimentación por parte del alumnado, factores que también pueden afectar a los resultados.

De la asociación de los resultados de los 21 ítems a las 8 de las 13 categorías a las cuales hacen referencia (las cuatro categorías correspondientes a la sección Competencias docentes clave, las tres de Competencias transversales y la categoría Gestión administrativa), constatamos, una vez más, que únicamente se observan diferencias significativas en función del periodo por experiencia docente previa de las PeP en la categoría Gestión administrativa (y solo en el grupo de PeP sin experiencia docente) y en función de la experiencia docente previa por periodo en las categorías Metodología: conocimientos y habilidades, Conciencia lingüística y Gestión administrativa (en el primer periodo) y en Competencia digital (en el segundo periodo), siendo en ambos casos las medias superiores en el grupo de PeP sin experiencia docente. De este modo, podemos confirmar parcialmente las hipótesis H3 y H4 previamente planteadas, las cuales establecen la existencia de diferencias significativas. En cuanto a la evolución, los resultados de la evaluación de los alumnos, en general muy favorables, no evidencian una evolución tan clara como los de la autoevaluación de las PeP y la evaluación de la investigadora, siendo las categorías con medias más elevadas Planificación de clases y de cursos y Conciencia lingüística (para ambos grupos de PeP y en ambos períodos) y las categorías con medias más bajas Competencia digital, seguida de Competencia intercultural y de Evaluación. Estos últimos resultados son consistentes con los obtenidos en la evaluación por parte la investigadora y en la autoevaluación de las PeP sin experiencia docente (excepto en lo que se refiere a la categoría Competencia intercultural); en cambio, no guardan tanta relación con los de la autoevaluación de las PeP con experiencia.

Los perfiles competenciales generados a partir de la autoevaluación y evaluación de la competencia docente de las PeP por parte de los distintos participantes en la investigación nos llevan a reflexionar sobre la pertinencia de prestar más atención en la PES y en la preparación previa a la PES a aspectos relacionados con las categorías que registran menos evolución, como Competencia intercultural, Competencia digital y Evaluación (concretamente la evaluación formativa como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje); e incidir más en la importancia del desarrollo profesional individual y colectivo como miembros de un centro y de una comunidad docente (por no existir una conciencia clara de las PeP en este sentido), así como en las competencias emocionales del profesorado en prácticas (por la relevancia que les otorgan las PeP y los alumnos y la influencia de las mismas en el desarrollo de otras competencias).

b) Limitaciones del estudio

El proceso investigativo que llevamos a cabo presenta una serie de limitaciones asociadas, por una parte, a la complejidad del objeto de estudio; y, por otra, al diseño de método mixto en el que basamos nuestra investigación, a las fuentes de información y a las técnicas utilizadas. A continuación reflexionamos sobre dichas dificultades y las estrategias adoptadas para intentar superarlas.

Por un lado, nos enfrentamos a las dificultades propias del objeto de análisis de nuestra investigación: la competencia profesional docente, la evaluación de la misma y los referenciales de competencias docentes. Ya nos hemos referido en varias ocasiones a la complejidad del concepto de competencia, la identificación de competencias docentes, la evaluación de las mismas y la construcción o adaptación de referenciales con escalas descriptivas de competencia (los cuales proyectan una determinada concepción de la educación, la enseñanza y el profesor y pueden implicar ciertos peligros como la desfragmentación de la competencia, su concepción únicamente como saber o saber hacer o la universalización de la misma). De esta manera, evaluar la competencia real en la acción en una situación determinada, observar e inferir a través de la observación (a partir de un sistema de observación, que también presenta sus propios inconvenientes) aspectos de la competencia que no son directamente observables o fáciles de inferir (como la combinación de saberes, la percepción de la situación por parte del profesor o los esquemas operatorios) resulta bastante complicado. En este sentido, aun recurriendo, de acuerdo con los consejos de expertos

en competencias profesionales y competencias profesionales docentes, a una evaluación multiagente (profesorado en prácticas, alumnado e investigadora) con un dispositivo variado de instrumentos de evaluación (*Parrilla EPG*, portafolio, cuestionario basado en la *Parrilla EPG*), así como a otras estrategias y criterios de calidad que explicamos a continuación, es posible que algún resultado de la autoevaluación de las propias PeP y de la evaluación por parte de la investigadora y del alumnado no corresponda con la competencia real de las PeP. Asimismo, el tratamiento de los datos en grupos en función de la experiencia previa de las PeP participantes y el estudio descriptivo basado en las medias puede distorsionar ligeramente los perfiles competenciales resultantes de la autoevaluación y la evaluación de las PeP.

Por otro lado, el diseño de método mixto complejo, compuesto por varias fases secuenciales en las que prima sobre todo el enfoque cualitativo, nos enfrenta a las limitaciones habituales del enfoque cuantitativo y cualitativo y a las propias de la combinación de ambos. A pesar de que con el enfoque adoptado logramos una percepción más holística y abarcadora del objeto de estudio, también lidiamos con ciertas dificultades como la cantidad de datos que se generan, los múltiples análisis requeridos, la necesidad de contar con un conocimiento sólido de los enfoques cuantitativo y cualitativo o la evaluación de la combinación de ambos. Para superarlas optamos por seguir las recomendaciones de reconocidos especialistas en metodología de la investigación educativa y aplicar estrategias que contribuyen a aminorar los posibles sesgos y asegurar la calidad, como la utilización de varias fuentes de información y técnicas de recogida de datos, la descripción minuciosa de las mismas (planificación, pilotaje o revisión, elaboración, análisis e interpretación), la facilitación de ejemplos concretos de los datos, la revisión de la transcripción, codificación e interpretación de los datos (en el caso de los datos con un tratamiento cualitativo), la triangulación (de datos, fuentes y técnicas) y la consideración de nuestro rol como investigadores y de la relación con los informantes.

Aun tomando estas precauciones, somos conscientes de que la percepción de los participantes en la investigación refleja la interpretación del mundo tal como ellos la perciben o como desean transmitirnos que la perciben, de la posibilidad de que la investigadora malinterprete cierta información y de la limitación de la muestra (reducida y compuesta solo por participantes de género femenino). Sin embargo, en ningún caso, siguiendo las pautas de la literatura consultada, pretendemos aplicar a nuestro estudio los criterios tradicionales de validez interna, validez externa, fiabilidad, objetividad ni

replicabilidad del estudio ni de los resultados. Lo que intentamos asegurar a lo largo del proceso investigativo mediante las estrategias enumeradas en el párrafo anterior son los criterios de credibilidad, fiabilidad en la elaboración de las técnicas y en la recogida de información e intersubjetividad a partir de un objeto de estudio en un número limitado de participantes en un contexto dado, siendo nuestro objetivo profundizar en su percepción y no generalizar los resultados a otros profesores en prácticas ni a otros contextos; si bien es cierto que algunos autores están de acuerdo que, dependiendo del grado de similitud del contexto con otros contextos, es posible transferir el estudio y los resultados (por ejemplo, nuestra experiencia con el uso de la *Parrilla EPG* en un programa de formación inicial de profesores), pero esa tarea corresponde al investigador que pretenda hacerlo. No obstante, y admitiendo la posibilidad de que algún resultado pueda estar sesgado, los factores mencionados anteriormente, incluida la reducida muestra de la que partimos no deberían ser vistos, tal como advierten los especialistas, como limitaciones, sino como características propias de la metodología por la que optamos en nuestra investigación.

c) Implicaciones pedagógicas

En el capítulo anterior ya hemos comentado algunas implicaciones prácticas de los resultados provisionales de este trabajo para la PES y, en general, para el contexto de formación inicial en el que se enmarca esta investigación: los ciclos de estudios de MEIBS y MEPLE que ofrece la FLUP para la habilitación profesional de los futuros profesores de español y portugués o español e inglés, actualmente MEIEFA y MEPIEFA, respectivamente, para los cuales consideramos igualmente válidas las propuestas descritas a continuación, algunas de ellas ya implementadas en los últimos tres años y otras planteadas como objetivos a corto y medio plazo.

En cuanto al uso de referenciales de competencias, los resultados obtenidos muestran una actitud positiva del profesorado en prácticas hacia estos documentos, especialmente la *Parrilla EPG* y el *PEFPI*, sobre todo como herramientas que promueven la reflexión y autoevaluación de su práctica, así como guía para su desarrollo profesional y para el desarrollo de su conciencia profesional. Las evidencias avalan esta percepción de las docentes, sobre todo cuando las comparamos con las de otros compañeros que realizan la PES en cursos previos a este estudio. Por consiguiente, conscientes de los beneficios de este tipo de documentos (y, por supuesto, de sus

limitaciones), juzgamos pertinente mantener estos referenciales en la PES del área de especialización de Español: la consulta de *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (como documento de consulta) y la utilización de la *Parrilla EPG* (al inicio y al final de la PES), el *PEFPI* (a lo largo de la PES) y el nuevo *Referencial de avaliação de la PES* (como instrumento sobre todo de evaluación en mitad de la PES y al final de la misma). No obstante, nos parece conveniente trabajar más con los referenciales de competencias que va a usar el profesorado en prácticas antes del inicio de las mismas.

Aunque desde 2016 en el Seminário IPP, dedicamos las primeras sesiones a la competencia docente y a los referenciales de competencias, juzgamos necesario, en los próximos años lectivos, explorarlos más, detenernos en sus características, en las semejanzas y diferencias entre ellos, en las ventajas y desventajas de cada uno, en la concepción de enseñanza de LE y de docente de LE que proyectan, en la adaptación al contexto, etc., de modo que los futuros profesores se familiaricen con ellos antes de utilizarlos en la PES y desarrollen su espíritu crítico respecto a estas cuestiones. Por ende, pretendemos continuar fomentando la reflexión y la autoevaluación de la propia práctica a partir de escalas descriptivas de competencia que ayuden a la búsqueda de evidencias –convencidos de sus beneficios, demostrados también en los resultados de la investigación– y, de este modo, evitar que la autoevaluación se base en sensaciones e intuiciones infundadas o que se usen los referenciales como simples listas de comprobación de la realización o no de ciertos comportamientos. Asimismo, reconocemos la conveniencia de incidir en otros objetivos de los marcos referenciales, los cuales los informantes de nuestro estudio no contemplan, como su uso para la descripción de la profesión y de un profesor competente de LE, un mayor reconocimiento de la profesión docente, una mayor cohesión entre profesionales y una mayor conciencia de su desarrollo profesional dentro de un equipo docente, una institución, una comunidad y un colectivo.

Respecto a los referenciales de competencias, sin duda, la aplicación práctica más destacada es, como ya hemos explicado en el capítulo anterior, la reelaboración del *Referencial de avaliação* de la PES para los profesores en formación que cursan actualmente los ciclos de estudio MEIEFA y MEPIEFA y que sustituye el anterior referencial de evaluación de la PES, vigente cuando llevamos a cabo esta investigación –considerado por las participantes en el estudio bastante reductor y menos útil que la *Parrilla EPG* y el *PEFPI*–. Con anterioridad a estos resultados, con motivo del

dictamen emitido por la A3ES sobre los másteres que habilitan profesionalmente para ejercer de profesor de portugués lengua materna o de alemán, español, francés e inglés lengua extranjera en la FLUP y tras la reflexión conjunta de un grupo de docentes que imparten clase o realizan tareas de supervisión pedagógica en estos másteres, conscientes de la necesidad de mejorar ese referencial, emprenden un trabajo conjunto que se inicia en 2015 en el que se reflexiona sobre la evaluación de la PES en estos ciclos de estudios, además de otros aspectos relacionados con la formación inicial ofrecida en los másteres. En esta tarea, concretamente en la selección de competencias y la descripción de los niveles de desarrollo, resulta de gran ayuda la comparación de los distintos referenciales usados en la PES del área de Español que habíamos realizado para esta investigación con el propósito de dar respuesta a uno de los objetivos de esta tesis (véase Apéndice M: Análisis de los perfiles competenciales del docente de lenguas extranjeras proyectados por los distintos documentos de referencia).

De esa comparación, de las propuestas de las docentes participantes y del debate generado en torno a esta cuestión, teniendo en cuenta en todo momento los documentos reguladores de los ciclos de estudios (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, y los *Regulamentos* de ambos másteres), se añaden otras competencias que nos parecen importantes para el profesor de LE (posteriormente se hace una adaptación para el área de Portugués Lengua Materna) del siglo XXI en Portugal, como la «Competência para estabelecer relações interpessoais e gerir sentimentos e emoções», «Competência de integração das TIC na sequência didática», «Competência para investigar a própria prática letiva em contexto de sala de aula» y se redactan con mayor precisión los descriptores de la «Competência de avaliação dos alunos» y «Reconhecimento do valor que os conhecimentos da cultura alvo possuem no processo de ensino-aprendizagem» (en el dominio de «Conhecimento declarativo»). Así, en este nuevo *Referencial de avaliação*, que se aplica en el curso lectivo 2017/2018 a modo de prueba y que posteriormente sufre algunas modificaciones (tomando en consideración también la percepción de algunas *orientadoras cooperantes*), se realza la dimensión personal, relacional e investigativa de la enseñanza de LE, la competencia digital y el enfoque intercultural, además de intentar ajustar y concretar más la descripción de los niveles de desarrollo de cada una de las competencias a fin de evitar, en la medida de lo posible, ambigüedades. Sin embargo, este proyecto colectivo elaborado por los docentes de y para un contexto determinado (condiciones ideales para la concepción de un referencial según los especialistas

referenciados en nuestro marco teórico) sigue en constante revisión (en efecto, en este momento el grupo de trabajo está comprobando la adecuación de la ponderación atribuida a las distintas competencias).

Aparte del trabajo con los referenciales de competencias docentes, a partir de los resultados obtenidos del perfil de autoevaluación y evaluación con base en la *Parrilla EPG*, los cuestionarios, los portafolios y los grupos de discusión, nos planteamos la conveniencia de prestar más atención en el Seminário IPP (y lo ideal sería que también en otras asignaturas del primer año de los másteres) a una serie de aspectos a los que hasta ese momento no habíamos concedido tanta relevancia:

- Las áreas de mejora identificadas en la autoevaluación y la evaluación de la competencia docente de las participantes en nuestro estudio con base en la *Parrilla EPG*: la evaluación del alumnado, explorando diferentes estrategias de evaluación formativa, otros instrumentos más allá de los exámenes o pruebas finales y la implicación del alumnado en su propia evaluación; la competencia digital, con la finalidad de integrar adecuadamente las TIC en la secuencia didáctica y aprovechar su potencial pedagógico-didáctico; y la competencia intercultural, con el objetivo de que los profesores adopten un enfoque intercultural y conciban los saberes culturales más allá del conocimiento de referentes culturales (la aplicación de este último aspecto se pone en práctica en una de las tareas del Seminário IPP desde 2016, pendiente aún de la evaluación de sus resultados).
- La competencia investigativa, con el propósito de hacer hincapié en la figura del profesor como investigador de su propia práctica en el contexto de clase y de centro y de la investigación-acción (a pesar de que la investigación educacional no se contempla en el Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio).
- Las tareas del docente más allá del aula (lo que en la *Parrilla EPG* se denomina Gestión administrativa), dándoles más espacio en la formación inicial. Tal vez se podría valorar la conveniencia de que el profesor en prácticas acompañara al tutor en alguna de estas tareas o invitar a un profesor de 3.º CEB y ES para abordar este asunto durante una de las sesiones del Seminário IPP.
- El trabajo en equipo y la implicación en el centro (como, por ejemplo, embarcarse en pequeños proyectos de mejora e innovación con otros colegas cuando formen parte de un equipo docente), a fin de concienciar a los futuros profesores de su relevancia y de que su espacio de acción no se limita al aula.

- Las estrategias para atender a la diversidad en el aula, conscientes de que actualmente el profesor debe tener en cuenta las necesidades particulares del alumnado y no ofrecer a todos el mismo «producto», a pesar de que las condiciones en las que ejercen no siempre facilitan tal diversificación.
- La dimensión personal y emocional del docente de LE. En el capítulo anterior ya nos hemos referido a la importancia de la faceta del profesor como persona y como actor social, a las competencias emocionales (en las cuales se incluye la competencia social), por la influencia que ejercen estos factores en el desarrollo de la profesión. Aunque en el curso lectivo 2018/2019 abordamos estos aspectos en una de las primeras sesiones del Seminário IPP e intentamos indagar en las creencias y experiencias previas de los futuros profesores (de las cuales ahora sabemos hasta qué punto pueden influir en sus percepciones o incluso ayudarnos, como formadores, a entenderlas mejor), somos conscientes de que no es suficiente. Por ello, quizás en los próximos cursos sería conveniente brindar la oportunidad de que hablaran con otros compañeros con más experiencia sobre, por ejemplo, cómo gestionan ellos estas cuestiones, además de preparar más seminarios, basándonos en las aportaciones más recientes de la neuroeducación (Mora, 2013) o siguiendo, por ejemplo, las recomendaciones de Méndez (2016, p. 689) para una formación emocional del profesional docente de ELE basada en los principios del *coaching*. Según esta autora (2016, p. 689), en estos seminarios se debe:

  > promover la reflexión desde una perspectiva humanista, de interaccionismo social y desde la inteligencia emocional para que a través de la introspección nos conozcamos (creencias, actitudes, valores…), nos desarrollemos emocionalmente (sentimientos y actitudes), nos motivemos (motivaciones) y reconectemos con nosotros mismos para mejorar (creencias, motivaciones…).

En cuanto a la evaluación formativa a lo largo de la PES, los resultados extraídos de esta investigación nos confirman, a sabiendas de que no existe un modelo de evaluación perfecto, la pertinencia de combinar, tal como ya hacemos actualmente en la PES del área de especialización de Español, varias fuentes de información y técnicas (como el portafolio, la observación de clases, los comentarios de retroalimentación, etc.), así como el punto de vista del futuro profesor (autoevaluación) con el de los compañeros y los orientadores. En un futuro nos parece interesante, en coherencia con los cambios que pretendemos introducir en la formación, prestar más atención, también en la evaluación, a la dimensión personal del futuro profesor, yendo hacia una

evaluación más integrada que contemple más su saber ser y su saber estar (Trillo, 2013) y que facilite el acceso a esas capas internas del «modelo cebolla» propuesto por Korthagen (2004, p. 80). En este sentido, quizás es posible incorporar la propuesta de Lévy-Leboyer, quien sugiere evaluar las actitudes y los rasgos de personalidad mediante «signos», «muestras» y «referencias», en situaciones lo más auténticas posible y recurriendo a entrevistas, a reconstrucción de autobiografías o a información personal (2003, pp. 84-85).

En suma, estas son algunas de las posibles aportaciones de la presente investigación al contexto de estudio. Aun siendo conscientes de que las anteriormente enumeradas son propuestas bastante ambiciosas, no debemos olvidar que el objetivo de esta etapa formativa –cuya eficacia es puesta en causa por algunos autores, especialmente por la dificultad que entraña cambiar creencias en un periodo tan breve de tiempo– es sentar las bases para la entrada en la profesión, preparar a los futuros docentes para actuar en contextos caracterizados por el cambio permanente y ofrecerles las herramientas para su futuro desarrollo profesional y para la construcción de su identidad profesional, con todos los desafíos que ello conlleva; apostando por una formación transformadora basada en el aprendizaje realista y reflexivo, centrada cada vez más en la persona, en su colaboración e interacción con otros para la construcción y el desarrollo de la competencia profesional a partir de situaciones de aprendizaje reales o lo más auténticas posible. En todo caso, conviene no olvidar que la formación inicial no debe ser considerada el final, sino el primer paso de un continuo, al que debe seguir el periodo de inducción, la formación continua y el aprendizaje a lo largo de la vida.

A nivel personal, esta investigación me ha brindado la posibilidad de revisar mis marcos conceptuales y mis prácticas (Vaillant & Marcelo, 2015, p. 160) y con ello la oportunidad de desarrollar mi conciencia profesional. El estudio implementado me ha llevado a realizar un análisis crítico y una reflexión profunda acerca de mi contexto de trabajo, de mi papel como docente de ELE y como formadora de profesores en este contexto. Además, me ha permitido desarrollar mis competencias como investigadora, gracias a los conocimientos adquiridos sobre las características de los métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos, la elaboración y aplicación de distintas técnicas de investigación, el diseño de un estudio de método mixto complejo y el uso de herramientas como SPSS y Atlas.ti. Por consiguiente, a pesar de las limitaciones y las dificultades enfrentadas, considero que este trabajo repercutirá notablemente (de hecho, en algunos aspectos, ya ha repercutido) en mi faceta como profesora, formadora y

profesional y en mi percepción de la competencia docente, el desarrollo y la evaluación de la misma en los futuros profesores de ELE, contribuyendo significativamente también al desarrollo de mi propia competencia profesional.

d) Futuras líneas de investigación

A partir de los resultados obtenidos y las posibles aplicaciones prácticas que acabamos de enumerar, surgen nuevos interrogantes y líneas de investigación, que planteamos a continuación:

- ¿Han vuelto a utilizar las 21 profesoras participantes en nuestra investigación la *Parrilla EPG*, si han tenido la oportunidad de ejercer la profesión en estos cinco años? ¿Con qué objetivos? ¿Qué cambios más representativos se observan en su perfil competencial docente? ¿Y los otros referenciales de competencias docentes usados en la PES? ¿Y otros referenciales de competencias diferentes?
- ¿Cómo ha cambiado la percepción de las 21 profesoras participantes acerca de la reflexión y autoevaluación de su competencia docente? ¿Consideran que han adquirido el hábito de la problematización continua de su práctica docente? ¿Y el grupo de profesoras con experiencia docente anterior a la PES lo han mantenido o incorporado tras la formación inicial recibida? ¿En qué medida influye el contexto y las condiciones laborales en estos procesos?
- ¿Cómo valoran estas profesoras la PES y la formación inicial ofrecida en MEIBS y MEPLE (actuales MEIEFA y MEPIEFA) para enfrentarse a la realidad de las escuelas? ¿La percepción, pasados cinco años, es similar entre las profesoras con y sin experiencia en la enseñanza de LE en el momento en que cursaban la PES? ¿Cómo se podría mejorar esa formación para facilitar la transición al mundo laboral?
- Una vez implementadas algunas de las aplicaciones prácticas comentadas en el apartado anterior respecto al trabajo con los referenciales, ¿qué semejanzas y diferencias se detectan entre el uso de los referenciales de competencias (*Parrilla EPG*, *PEFPI* y *Referencial de avaliação* de la PES) por parte de los futuros profesores que hayan realizado un abordaje más profundo de los referenciales antes de la PES y las 21 profesoras participantes en esta investigación?
- Para la implementación de las aplicaciones prácticas mencionadas en el apartado anterior, ¿en qué medida resultaría de utilidad describir cómo actúa el docente de LE competente, por ejemplo, para gestionar sus sentimientos y emociones o para

implicar al alumnado en su propia evaluación, a fin de plantearnos qué experiencias formativas propician que los futuros docentes desarrollen los recursos necesarios y los movilicen adecuada y eficazmente para actuar con competencia? Tras el tratamiento de estos aspectos durante la PES, ¿los futuros profesores manifiestan dificultades semejantes a las evidenciadas por las 21 profesoras participantes en el presente estudio?

- ¿En qué medida las sugerencias indicadas anteriormente acerca de la evaluación del saber ser y estar de los futuros docentes nos permiten efectivamente evaluar estos aspectos? ¿Con qué finalidad podremos usar la información que proporciona tal evaluación?
- ¿Hasta qué punto contribuye la implementación de algunas de las aplicaciones indicadas previamente a establecer una mayor coherencia entre la formación y la PES? ¿Son viables estas propuestas aun cuando se reduzcan al ámbito del Seminário IPP? ¿Qué medidas, respetando el marco legal de MEIEFA y MEPIEFA y teniendo en cuenta las sugerencias del apartado anterior, se podrían tomar para concebir una formación más coherente entre las distintas disciplinas y con la PES, por ejemplo, situando este componente como eje articulador del currículo?

En definitiva, estos son algunos de los interrogantes que afloran de la investigación llevada a cabo, a los cuales nos gustaría dar respuesta en futuros trabajos. Así, no concebimos esta tesis como el punto final de este complejo, y a la vez enriquecedor proceso, sino como un punto y seguido que nos permita seguir explorando el desarrollo de la competencia docente en el contexto de la formación inicial del profesorado. Las conclusiones a las que llegamos, conscientes de la prudencia con la que deben ser abordadas, nos plantean nuevos retos que esperamos afrontar no solo de manera individual, sino en colaboración con otros colegas de esta área, pues solo así en la interacción, la cooperación y la reflexión conjunta, entendemos el desarrollo de la competencia profesional.

Referencias bibliográficas

Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (Ed.). (2002). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos* (Nível Básico). Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Recuperado de https://bit.ly/2RYtTns

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (2008-2017). Catálogo Nacional de Qualificações. Governo de Portugal. Recuperado de https://bit.ly/2FGMRJl

Airasian, P. W. & Gullickson, A. R. (1998). *Herramientas de auto-evaluación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Oporto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala à Escola I* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação, 8*, 119-128.

Almeida, S. & Faria, E. (2015). Formação inicial de docentes: instituições, classificações e tendências de organização curricular. Parte I. Instituições de formação e classificações académicas dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. In M. C. Gregório & S. Ferreira (Eds.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 22-84). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado de https://bit.ly/2MnTMb5

Alsina Masmitjà, J. (Coord.). (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro. Recuperado de https://bit.ly/1RWDJ40

Alsina, À. & Esteve Ruescas, O. (2009). ¿Cómo aprender competencias profesionales durante la formación inicial de maestros? Algunas aportaciones desde el aprendizaje realista. Congreso Internacional UNIVEST09: *Claves para la implicación de los estudiantes en la universidad*. Girona: Universitat de Girona. Recuperado de https://bit.ly/2Mq1UYq

Alsina, À. (2010). La construcción autorregulada de conocimientos matemáticos durante la formación de maestros. In O. Esteve, K. Melief & À. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 98-113). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Álvarez Morán, S., Pérez Collera, A. & Suárez Álvarez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias.* Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica - Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica. Recuperado de https://bit.ly/20QyRNF

Alves, M. P. & Machado, E. A. (2010a). Avaliar entre ser sujeito e sujeitar-se. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *O pólo de excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp. 6-12). Porto: Areal Editores.

Alves, M. P. & Machado, E. A. (2010b). Para uma "política" de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *O pólo de excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp. 89-108). Porto: Areal Editores.

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Oporto: Porto Editora.

Angulo Rasco, J. F. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. In J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176-205). Madrid: Ediciones Morata.

Arbesú García, M. I. & Rueda Beltrán, M. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro*, *36*, 56-64. Recuperado de https://bit.ly/2FQr8y8

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Arnold, J. (2015). Explorando la dimensión afectiva de la enseñanza de ELE. In F. Herrera (Ed.), *La formación del profesorado de español. Innovación y reto* (pp. 147-155). Barcelona: Difusión.

Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. Carlton South (Australia): Education Council. Recuperado de https://bit.ly/2s1kTNY

Avalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. In C. Velaz de Medrano & D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 67-77). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación Santillana.

Azcárate Goded, P. & Cuesta Fernández, J. (2012). Factores que facilitan el cambio en el profesorado novel de Secundaria. *Revista de Educación*, 357, 327-350. Recuperado de https://bit.ly/2W7M8WC

Bagarić, V. (2011). The role of the EPOSTL in the evaluation and development of teacher education programmes in Croatia. In D. Newby, A. B. Fenner & B. Jones (Eds.), *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages* (pp. 71-82). Graz: Council of Europe. Recuperado de https://bit.ly/2x4PxL2

Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Recuperado de https://bit.ly/2U8bWAe

Baralo Ottonello, M. (2008). La evaluación en la formación de profesores de ELE. In S. Pastor Cesteros & S. Roca Marín (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 59-61). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Barber, L. (1997). Autoevaluación. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Dirs.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 300-315). Madrid: Editorial La Muralla.

Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata.

Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *20*, 107-128. Recuperado de https://bit.ly/2R5Tkif

Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764. Recuperado de https://bit.ly/2AXh437

Beluche, O. (2013). La educación por competencias y el neoliberalismo. *SinPermiso, república y socialismo también para el siglo XXI.* Recuperado de https://bit.ly/2Hz785I

Berlanga Silvente, V. & Rubio Hurtado, M. J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 5*(2), 101-113. Recuperado de https://bit.ly/2AsL3xR

Bernal Agudo, J. L. & Teixidó Saballs, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10,* 61-82. Recuperado de https://bit.ly/1tkJ8GV

Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bolancé García, J.; Cuadrado Muñoz, F.; Ruiz Suárez, J. R. & Sánchez Velasco, F. (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, *18*. Recuperado de https://bit.ly/2AX4qRv

Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y Competencias Básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.

Bowles, F. D. (1973). Competency-Based Teacher Education? The Houston Story. *Educational Leadership, 30* (6), 510-512. Recuperado de https://bit.ly/2AXjpep

Braga, F. & Bizarro, R. (2006). A formação inicial de professores na FLUP: Contributos para a memória dos factos. In Departamento de Ciências e Técnicas do Património e Departamento de História (Org.), *Estudos em Homenagem ao Doutor José Marques* (Vol. 1, pp. 499-511). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

British Council. (2008). *Organisational Skills Profile for Teacher*. Recuperado de https://bit.ly/2RGPz8o

British Council. (2011). *British Council Teaching Skills*. Recuperado de https://bit.ly/1vei8Zp

British Council. (2015). *Continuing Professional Development (CPD) Framework for teachers*. Recuperado de https://bit.ly/2CaxK74

Brito, E. (2015). (Re)pensar a formação de professores no contexto do Processo de Bolonha: Que constrangimentos? Que alternativas? In M. C. Gregório & S. Ferreira (Eds.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 249-271). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado de https://bit.ly/2MnTMb5

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*. 1, 8-14.

Button, K. S., Ioannidis, J. P., Mokrysz, C., Nosek, B. A., Flint, J., Robinson, E.S. & Munafò M. R. (2013). Power failure: why small sample size undermines the reliability of neuroscience. *Nature reviews. Neuroscience*, *14*(5), 365-76. Recuperado de https://go.nature.com/2WbPIPu

Caballero Rodríguez, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario* (Tese de doutoramento). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de https://bit.ly/2AYQfve

Caena, F. (2011). Literature review Teachers' core competences: requirements and development. European Commission. Recuperado de https://bit.ly/2sFygWf

Calbó, M., Falgas, M., Alsina, M., Serra, J. M., Ferrés, J., Asina, Á., Pradas, R., Capell, D., Vallès, J., López, M., Romero, A., Batllori, R., Godoy, J. C. (2009). La reflexión sobre

la práctica como eje de formación y evaluación en el practicum. In M. Raposo Rivas, M. E. Martínez Figueira, L. Lodeiro Enjo, J. C. Fernández de la Iglesia & A. Pérez Abelfás (Coords.), *El practicum más allá del empleo. Formación vs. Training*. X Symposium Internacional sobre Practicum y Prácticas en empresas en la formación universitaria, 249-259. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Candela Soto, P. (2012). Emociones y relaciones en el trabajo docente. In E. Nieto López, A. I. Callejas Albiñana & O. Jerez García (Coords.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (pp. 317-325). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de https://bit.ly/1VR3L9g

Candelier, M. (Coord.). (2013). FREPA - A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and resources. Graz: Centro Europeo de Lenguas Modernas.

Cano García, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

Cano García, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12*(3). Recuperado de https://bit.ly/2S7058o

Cano García, E. (2015a). Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Educar, 51*(1), 109-125. Recuperado de https://bit.ly/2Ubn3si

Cano García, E. (2015b). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 19*(2), 265-280. Recuperado de https://bit.ly/2Ds8zyy

Cano García, E. (Coord.). (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de Educación Superior.* Barcelona: Editorial Laertes.

Carvalho, E. M. (2011). *Auto-Avaliação e Desenvolvimento Profissional Docente. Estudo Exploratório* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga. Recuperado de https://bit.ly/2R1wclb

Castillo Ochoa, E. & Montes Castillo, M. M. (2012). Enfoques y modelos de formación de profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento. *Red de Investigación Educativa en Sonora, 11*, 48-61. Recuperado de https://bit.ly/2zLSvb1

Castro Ramos, C. (2008). A Importância da Avaliação do Desempenho dos Professores. In C. Castro Ramos (Dir.), *Avaliação de Professores. Visões e Realidades. Actas da*

conferência internacional, 11-16. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de https://bit.ly/2CDT7h0

Ceia, C. (2007). Que professores vamos formar? *Revista do SNESup, 23*. Recuperado de https://bit.ly/2CDTAzM

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology Press.

Coelho, M. J. (2013). *Avaliação de Desempenho Docente: Efeitos no Desenvolvimento Profissional* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Recuperado de https://bit.ly/2MnO7BU

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa, 161*, 34-39. Recuperado de https://bit.ly/2Cz6IGx

Comisión Europea. (2002). *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010. Programa de trabajo sobre los futuros objetivos de los sistemas de educación y formación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de https://bit.ly/2AZa2L1

Comisión Europea. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Estrasburgo: Comisión Europea. Recuperado de https://bit.ly/2T5IFG9

Comisión Europea. (2007). *Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente: Un Marco de Referencia Europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de https://bit.ly/1wE2Nh7

Comisión Europea. (2009a). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Competencias clave para un mundo cambiante. Proyecto de informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010»*. Bruselas: Comisión de las comunidades europeas. Recuperado de https://bit.ly/2AX1xA2

Comisión Europea. (2009b). El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EFQ-MEC). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de https://bit.ly/2RWwjTC

Comisión Europea. (2012). Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes. Strasbourg: European Commission. Recuperado de https://bit.ly/2UcoJll

Comisión Europea. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Strasbourg: European Commission. Recuperado de https://bit.ly/2R70JOz

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Anaya. Recuperado de https://bit.ly/2xbMxgP

Consejo de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR). Companion Volume with New Descriptors. Recuperado de https://bit.ly/2HogLCH

Consejo de la Unión Europea. (2007). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado, (2007/C 300/07). *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 12 de diciembre de 2007. Recuperado de https://bit.ly/2HrwwKB

Consejo de la Unión Europea. (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») (2009/C 119/02). *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 28 de mayo de 2009. Recuperado de https://bit.ly/2R5JahN

Consejo de la Unión Europea. (2014). *Conclusions on effective teacher education*. Recuperado de https://bit.ly/TihtEj

Corominas J. (1967). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie, 154*, 97-110. Recuperado de https://bit.ly/2sB8RwW

Crego, A. (9 de mayo de 2013). Un problema estadístico: tamaño de la muestra y potencia de la prueba [Entrada num blog]. *PSY'N'THESIS, Investigación & nuevas ideas en Psicología.* Recuperado de https://bit.ly/2U8iWxa

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, & Mixed Methods Approaches.* United Kingdom: Sage Publications.

Cuervo, R. J. (1994). *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Danielson, C. (2011). Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Serie Documentos, 51*, 5-20. Recuperado de https://bit.ly/2AW5N32

Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1999). Investing in Teaching as a Learning Profession. Policy Problems and Prospects. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice* (pp. 376-411). California: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Darling-Hammond, L. (1997). Evolución en la evaluación de profesores: nuevos papeles y métodos. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Dirs.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 23-45). Madrid: Editorial La Muralla.

Darling-Hammond, L. (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: Guia para decisores políticos. In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações* (pp. 197-235). Porto: Areal Editores.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión.* Buenos Aires: Paidós.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones.

Day, C. (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e Performatividade. In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações* (pp. 141-161). Porto: Areal Editores.

De Ketele, J. M. (2004). Synthèse de l'atelier : «Des savoirs aux compétences et des compétences aux savoirs: quelles stratégies didactiques? In (*Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre. Construire savoirs et compétences*. *Actes du 3e congrès des chercheurs en éducation*, (pp. 75-81). Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles. Recuperado de https://bit.ly/2U8IQR7

De Ketele, J. M. (2006). Caminhos para a Avaliaçao de Competencias. *Revista Portuguesa de Pedagogía, 40* (3), 135-147. Recuperado de https://bit.ly/2FRzIN6

De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado, 12*(3). Recuperado de https://bit.ly/2DrjCIr

De Ketele, J. M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissinal dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *O pólo de excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp. 13-31). Porto: Areal Editores.

Del Pozo, J. A. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea Ediciones.

Del Rincón Igea, D., Arnal Agustín, J., Latorre Beltrán, A. & Sans Martín, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial DYKINSON.

Department of Education and Training. (2004). *Competency Framework for Teachers* (SCIS NO. 1192142). East Perth: Department of Education and Training. The Government of Western Australia. Recuperado de https://bit.ly/2RJMXXk

Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: D.C. Heath and Co.

Diadori, P. & Cinganotto, L. (2016). The European Profiling Grid (EPG) in Italian state schools. *EAQUALS International Conference, 21-23 de abril. Lisboa*. Recuperado de https://bit.ly/2FPGItO

Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, *14*(1), 73-78. Recuperado de https://bit.ly/2KxEiyX

Direcção-Geral de Formação Vocacional (Ed.). (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos* – Nível Secundário. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional. Recuperado de https://bit.ly/2R6R8XU

Domingo Roget A. & Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea Ediciones.

Dorio Alcaraz, I., Sabariego Puig, M. & Massot Lafon, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. In R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid: Editorial La Muralla.

Duke, D. & Stiggins R. (1997). Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Dirs.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 165-187). Madrid: Editorial La Muralla.

EAQUALS (2016). *The EAQUALS Framework for Language Teacher Training & Development.* United Kingdom: EAQUALS. Recuperado de https://bit.ly/2AZl2rN

Education and Training Foundation. (2014). *Professional Standards for Teachers and Trainers in Education and Training* – England. London: The Education and Training Foundation. Recuperado de https://bit.ly/2AZlGWf

Ellison, M. (2014). *CLIL as a catalyst for developing reflective practice in foreign language teacher education* (Tese de doutoramento). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Recuperado de https://bit.ly/2R5P2Yv

Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.

Escobar, J. & Bonilla-Jiménez, F. I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de Psicología*, *9*(1), 51-67. Recuperado de https://bit.ly/2FRPzeo

Escudero, J. M. & Trillo, F. (2015). El desarrollo profesional del profesorado, ¿crisis del currículo, de las prácticas y los efectos de la formación docente? In M. A. Flores, M. A. Moreira & L. R. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 51-61). Ramada: Edições Pedago, Lda.

Espinoza Aros, O. (2014). Análisis crítico del discurso de las competencias en la formación inicial docente en Chile. *Estudios Pedagógicos, 40* (2), 147-159. Recuperado de https://bit.ly/2sEpibJ

Estaire, S. & Fernández, S. (2012). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. Madrid: Editorial Edinumen.

Estaire, S. (2004). La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación. In D. Lagasabaster & J. M. Sierra (Coords.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 119-154). Barcelona: ICE-Horsori.

Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. In C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-27). Madrid: Colección Metas Educativas 2021, Fundación Santillana.

Esteve, O. & Alsina, A. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. In O. Esteve, K. Melief & A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 7-18). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. In D. Lagasabaster & J. M. Sierra (Coords.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 79-118). Barcelona: ICE-Horsori. Recuperado de https://bit.ly/2R1RjDX

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48. Recuperado de https://bit.ly/2sEsfcj

Esteves, M. (2015). Formação inicial de professores: saber mais para agir melhor. In M. C Gregório & S. Ferreira (Eds.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 156-165). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado de https://bit.ly/2MnTMb5

Estrela, A. (1986). *Teoria e Práctica da Observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigaçao científica.

Estrela, A., Pinto, M., Silva, I., Rodrigues, A. & Pinto, P. (1991). *Formação de professores por competências – Projecto Foco (Uma experiência de Formação Contínua)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.

Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente*. *Dimensões Afectivas e éticas.* Porto: Areal Editores.

Estrela, M. T., Freire, I. P., Bahia, S. Amaral, A., Espírito Santo, J. A (2018). Em defesa da formação emocional nos curriculos de formação dos docentes de ensino superior. In J. A. Pacheco, M. C. Roldão & M. T. Estrela (Orgs.), *Estudos de currículo* (pp. 39-56). Porto: Porto Editora.

European Doctorate in Teacher Education. (2014). Teacher education and teacher education policies in the European Union. Budapest: Eötvös Loránd University. Recuperado de https://bit.ly/2sEGhdQ

Evelein, F. G. & Korthagen, F. (2015). *Practicing Core Reflection: Activities and Lessons for Teaching and Learning from Within*. Routledge: Reino Unido.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (s.f.) Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em *Ensino de Inglês e de Alemão / Francês / Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Regulamento Geral*. Recuperado de https://bit.ly/2Dua9Qv

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (s.f.) Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em *Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário. Regulamento Geral.* Recuperado de https://bit.ly/2RGpLsU

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (s.f.). *Referencial de avaliação dos estagiários do estágio pedagógico de Espanhol do Mestrado em Ensino do Portugués no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário e do Mestrado em Ensino do Inglês e Alemão / Francês / Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Ano Letivo 2014/2015.*

Fazenda, M. A. (2007). *Supervisão em Educação de Infância: Supervisores e Estilos de Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

Feldman, D. & Iaies, G. (2010). *Competencias docentes: un marco conceptual para su definición. Versión preliminar*. Recuperado de https://bit.ly/2DqmSDF

Fenner, A. B. (2011). The EPOSTL as a tool for reflection in three contexts of language teacher education. In D. Newby, A. B. Fenner & B. Jones (Eds.), *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages* (pp. 37-44). Graz: Council of Europe. Recuperado de https://bit.ly/2x4PxL2

Fernandes, E. Lopes & Flores, M. A. (2014). A escola e o trabalho dos professores vistos pelos alunos. In M. A. Flores & C. Coutinho (Orgs.), *Formação e trabalho docente: Diversidade e Convergência* (pp. 197-214). Santo Tirso: De Facto Editores.

Fernández Núñez, L. (2007). ¿Cómo se elabora un cuestionario? Fichas para investigadores. *Butlletí LaRecerca*. Universitat de Barcelona. Recuperado de https://bit.ly/1AohXxN

Fernández, J. M. (2005). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, *36*(2). Recuperado de https://bit.ly/2sEGPQW

Ferrández Arenaz, A., Tejada Fernández, J., Jurado de los Santos, P., Navío Gámez, A. & Ruiz Bueno, C. (2000). *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Ferrández-Berrueco, R. & Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, *20* (1). Recuperado de https://bit.ly/2bOh4Hf

Ferreira, C. A. (2006). *Avaliação do Desempenho Docente. Espectativas dos professores* (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto. Recuperado de https://bit.ly/2RGcKiZ

Field, H. (1979). Competency Based Teacher Education (CBTE): A Review of the Literature. *British Journal of In-Service Education*, *6*(1), 39-42. Recuperado de https://bit.ly/2CC2ZId

Figari, G. (2008). A Avaliação dos Professores Entre o Controlo e o Desenvolvimento. In C. Castro Ramos (Dir.), *Avaliação dos Professores. Visões e Realidades. Actas da conferência internacional*, 17-26. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de https://bit.ly/2CDT7h0

Finch H. & Lewis, J. (2003). Focus group. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice. A guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 170-198). London: Sage Publications.

Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Flores, M. A. (2009). Da avaliação de profesores: reflexões sobre o caso português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2,* 240-256. Recuperado de https://bit.ly/2MnoXmX

Flores, M. A. (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: New contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching, 37*(4), 461–470.

Flores, M. A. (2015a). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In M. C. Gregório & S. Ferreira (Eds.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 192-222). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado de https://bit.ly/2MnTMb5

Flores, M. A. (2015b). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação* (Porto Alegre, impresso), *38*(1), 138-146. Recuperado de https://bit.ly/2MomqZI

Flores, M. A. (Org.). (2010). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas: Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 143-164). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissinal e acção docente* (pp. 119-139). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009a). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73-92). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009b). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009c). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 37-69). Porto: Porto Editora.

Forte, A. M. & Flores, M. A. (2014). Motivação, desenvolvimento e perspetivas futuras: um estudo com professores portugueses. In M. A. Flores & C. Coutinho (Orgs.), *Formação e trabalho docente: Tendências e Desafios Atuais* (pp. 147-175). Santo Tirso: De Facto Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* Brasil: Editora Paz e Terra.

Fuentes-Medina, M. E. & Herrero Sánchez, J. (1999). Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2*(1), 353-368. Recuperado de https://bit.ly/1mokcee

Fuertes Camacho, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria, 9*(3), 237-258. Recuperado de https://bit.ly/2eN82J7

Fullan, M. G. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.

Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education (74th Yearbook of the National Society for theStudy of Education). Part 2*, 25-52. Chicago: University of Chicago Press. Recuperado de https://bit.ly/2S0kCvb

García, B.; Valencia, A. & Pineda, V. J. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la auto-evaluación de competencias docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(1), 66-83. Recuperado de https://bit.ly/2R6xVW8

García-Cabrero, B., Loredo, J., Luna, E. & Rueda, M. (2008). Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1*(3). Recuperado de https://bit.ly/2Q9KL6Q

García-Cano Lizcano, M. P. (2012). El docente de idiomas: sus competencias según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. In E. Nieto López, A. I. Callejas Albiñana & O. Jerez García (Coords.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (pp. 457-464). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de https://bit.ly/1VR3L9g

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.

Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. In J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Ediciones Morata.

Gomes da Torre, M. (1988). Papel da Faculdade de Letras do Porto na formação de professores de línguas vivas estrangeiras. *Revista da Faculdade de Letras do Porto: Línguas e Literaturas*, II Série, Vol. V – Tomo 2, 135-150. Recuperado de https://bit.ly/2HoBbfZ

Gonçalves, D. (2015). Problematizar a formação inicial de professores: Conhecer, ser e agir. In M. C. Gregório & S. Ferreira (Eds.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 304-313). Lisboa: Conselho Nacional de Educação e Universidade do Algarve. Recuperado de https://bit.ly/2MnTMb5

Gonçalves, M. E. Ramos (2013). *Avaliação de desempenho docente. Uma experiência, uma visão*. (Relatório de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Viseu. Recuperado de https://bit.ly/2CC0HZJ

Gonczi, A. (1997). Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. In Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT) (Ed.), *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas.* 161-169. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT).

González González, M & Álvarez Mesa, Y. (2012). La formación de competencias profesionales del profesor: las competencias investigativas. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, *5*(1).

González, J. & Wagenaar, R. (Eds.). (2008). *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de https://bit.ly/2sLot03

González, J., Wagenaar, R. & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, *35*, 151-164. Recuperado de https://bit.ly/2S2zt8h

Good, T. L. & Mulryan, C. (1997). Clasificación del profesorado: llamada de atención sobre el control y la autoevaluación de profesores. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Dirs.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 265-299). Madrid: Editorial La Muralla.

Gouveia, J. (2007). Competências: moda ou inevitabilidade? *Saber (e) Educar*, *12*, 31-58. Recuperado de https://bit.ly/2CHVwr4

Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11(3)*, 255-274. Recuperado de https://bit.ly/2R6znYP

Grootings, P. (1994). De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla? *Formación Profesional Revista Europea, 1*, 5-7.

Guba, E. G. & Lincoln Y. S. (1982). *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*. California: Jossey-Bass Inc., Publishers.

Guerrero Dávalos, C. (2009). *Cualificación vs. competencia, su debate semántico. INCEPTUM*, Vol. IV, *6*. 211-220. Recuperado de https://bit.ly/2FLSgPJ

Gutiérrez, J. (2011). Grupo de Discusión: ¿Prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta de moebio, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales 41*, 105-122. Recuperado de https://bit.ly/2Wj6egW

Guzmán Ibarra, I. & Marín Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14*(1), 151-163. Recuperado de https://bit.ly/2FR8Yfz

Guzmán Ibarra, I., Marín Uribe, R. & Castro Aguirre, G. (2010). La competencia y las competencias docentes. Reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Synthesis*, 55, 38-45. Recuperado de https://bit.ly/2R3Kr96

Guzmán Ibarra, I.; Marín Uribe, R.; Zesati Pereyra, G. I. & Breach Velducea, R. M. (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. *Voces y silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, *3*(1), 22-40.

Hadji, C. (1994). *A Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Hadji, C. (2010). A avaliação de professores em França. Da inspecção ao acompanhamento pedagógico? In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações* (pp. 113-139). Porto: Areal Editores.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación.* México: McGraw Hill Interamericana.

Higueras García, M. (2012). Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *International Journal of Foreign Language*, *1*, 101-128. Recuperado de https://bit.ly/2W61VW9

Higueras, M. & Verdía, E. (2016). Analysing the Training and Development Needs of Instituto Cervantes Teachers with the Help of the European Profiling Grid (EPG). *EAQUALS International Conference, 21-23 de abril. Lisboa*. Recuperado de https://bit.ly/2HtCfzi

Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, 39. Recuperado de https://bit.ly/2R3s6Jn

Hirtt, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIPOF), 13*(2), 108-114. Recuperado de https://bit.ly/2AUYY1y

Hodge, S. (2007). The origins of competency-based training. *Australian Journal of Adult Learning, 47*(2). https://bit.ly/2U9myyF

Hoxha, M. & Tafani, V. (2015). European Portfolio for Student - Teachers of Languages (EPOSTL) and Insights from Student - Teachers' *Feedback*. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 4*(3), 71-78. Roma: MCSER Publishing. Recuperado de https://bit.ly/2U7zbdF

Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In: J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.

Imbernón, F. (2010). La profesión docente en el nuevo contexto educativo. In P. Carnicero Duque, P. Silva García & T. Mentado Labao (Coords.), *Nuevos retos de la profesión docente*. *II Seminario Internacional RELFIDO (Red Europea y Latinoamericana de Formación e Innovación Docente)*, 6-7. Recuperado de https://bit.ly/2e3WErw

Ingvarson, L. (2010). Identificar e recompensar os professores de sucesso na Austrália. O que aprendemos? Para onde vamos? In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional*. *Sentidos e implicações* (pp. 83-110). Porto: Areal Editores.

Instituto Cervantes (2006). Plan *curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes (2011). *Informe de investigación. ¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Recuperado de https://bit.ly/2FQ7GSa

Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de https://bit.ly/1qweLVs

Iwanicki, E. F. (1997). Evaluación de profesorado para la mejora de escuelas. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Dirs.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 222-239). Madrid: Editorial La Muralla.

Jiménez Galán, Y. I.; González Ramírez, M. A. & Hernández Jaime, J. (2010). Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje). *Innovación Educativa, 10*(53), 43-53. Recuperado de https://bit.ly/2U82A7C

Jones, L. & Moore, R. (2008). La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la Nueva Derecha y el proyecto de "cambio cultural". *Profesorado.*

Revista del currículum y formación del profesorado, 12(3). Recuperado de https://bit.ly/2CD5F8u

Jonnaert, Ph. (2001). Compétences et socioconstructivisme. De nouvelles références pour les programmes d'études. Conference: Deuxième conférence annuelle des Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire. Recuperado de https://bit.ly/2FHjzdE

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra. D. & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12*(3). Recuperado de https://bit.ly/2FSX8BN

Jornet Meliá, P., González Such, J., Suárez Rodríguez, J. M. & Peraless Montolío, M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón, 63*(1), 125-145. Recuperado de https://bit.ly/2FGwRqY

Kelly M. & M. Grenfell (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference.* Southampton: University of Southampton. Recuperado de https://bit.ly/2mg37my

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1986). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development.* Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development.* Second Edition. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *20*, 77–97. Recuperado de https://bit.ly/2UbFo8A

Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. *68*(24,2), 88-101.

Korthagen, F. A. J. (2002). Reframing teacher education: the realistic model. Paper presented at the European Conference on Educational Research. University of Lisbon, 11-14 September. Recuperado de https://bit.ly/2Wb8g2o

Korthagen, F.A.J. (2001), Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education, London, LEA.

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Lalanda, M.C. & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 41-61). Oporto: Porto Editora.

Latorre Beltrán, A., Del Rincón Igea, D. & Arnal Agustín, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas. Resposta a 80 questões*. Porto: Edições ASA.

Lee, H. J. 2005. Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. En *Teaching and teacher education, 21,* 699-715. Estados Unidos: Ohio State University-Lima.

Lévy-Leboyer, C. (2000). *Feedback de 360º.* Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas. Cómo evaluarlas. Cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

López Delgado, M .L., Callejas Albiñana, A. I. & Gulías González, R. (2012). Relevancia del bienestar docente en su desarrollo profesional. In E. Nieto López, A. I. Callejas Albiñana & O. Jerez García (Coords.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (pp. 411-419). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de https://bit.ly/1VR3L9g

López, A. B., González I. & De León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(1), 133-148. Recuperado de https://bit.ly/2S15Nbv

Luengo Navas, J. J., Luzón Trujillo, A. & Torres Sánchez, M. (2008). El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. Entrevista a Claude Lessard. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). Recuperado de https://bit.ly/2DrDz1A

Madrid Fernández, D. (2004a). *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Madrid Fernández, D. (2004b). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 8*(1). Recuperado de https://bit.ly/2MnlWTq

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *13*(1), pp. 0-25. Recuperado de https://bit.ly/2RbW6CD

Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

Marcos Marín, F. (1992) (Dir.) *Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea (CORLEC). Criterios de registro sonoro, transcripción y etiquetado de textos*. Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://bit.ly/2R45t7n

Marín, R.; Guzmán, I.; Márquez, A. & Peña, M. (2013). La Evaluación de Competencias Docentes en el Modelo DECA: Anclajes Teóricos. *Formación Universitaria*, *6*(6), 41-54. Recuperado de https://bit.ly/2S5dnlq

Marradi, A.; Archenti, N. & Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning/ Emece.

Martín Peris, E. (2000). La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta. *Frecuencia L*, *13*, 3-30. Recuperado de https://bit.ly/2Ay7x2j

Martín Peris, E. (2008). La autoevaluación: nuevas consideraciones sobre un viejo tema. In S. Pastor Cesteros & S. Roca Marín (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 27-44). Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Martín Peris, E. (2009). La formación inicial en el marco del desarrollo de la competencia docente», ponencia en el curso El profesor de segundas lenguas II: La formación inicial y el desarrollo de la competencia docente, Colección IFB, 66(I), Donostia, Universidad del País Vasco.

Martín Peris, E. (2015). Prólogo. In F. Herrera (Ed.), *La formación del profesorado de español. Innovación y reto* (pp. 7-8). Barcelona: Difusión.

Martínez Gila, P. (2007). La observación y el aprendizaje colaborativo en el aula E/LE. Curso de formación de profesores, Instituto Cervantes de Damasco, 23-24 junio. Recuperado de https://bit.ly/2FGyNzK

Martínez Miguelez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico.* México: Editorial Trillas.

Martínez Rodríguez, J. B. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. In J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 103-142). Madrid: Ediciones Morata.

Martins, I. P. (2015). Formação Inicial de Professores: um debate inacabado. In M. C Gregório & S. Ferreira (Eds.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 176-190). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado de https://bit.ly/2MnTMb5

Matei, G. S, Bernaus, M., Heyworth, F., Pohl, U. & Wright, T. (2007). *First steps in teacher training: A practical guide - "The TrainEd Kit"*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.

Mateo Andrés, J. (2004). La investigación ex post-facto. In R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 195-230). Madrid: Editorial La Muralla.

Mateo Andrés, J.; Escudero Escorza, T.; De Miguel Díaz, M.; Mora Ruiz, J. G. & Rodríguez Espinar, S. (1996). *Evaluación del Profesorado de Secundaria*. Barcelona: Cedecs Editorial.

Mateo, J. & Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Mateva, G. & Popova, S. (2016) Using the EPG in preparation for quality assessment. *EAQUALS International Conference, 21-23 de abril. Lisboa*. Recuperado de https://bit.ly/2RKOts4

Mateva, G. (2016). The impact of the EPG on intensive teacher training courses. *EAQUALS International Conference, 21-23 de abril. Lisboa*. Recuperado de https://bit.ly/2UbLpCi

Mateva, G., Vitanova, A. & Tashevska, S. (2011). *The European Profiling Grid – a User Guide*. Recuperado de https://bit.ly/2CDb934

Matus Rodríguez, L. G. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *Revista EXITUS, 3*(1), 75-87. Recuperado de https://bit.ly/2HrWy0f

McLaughlin, M. W. (1997). Cómo conjugar aspectos opuestos: aplicación y mantenimiento de la evaluación del profesorado. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Dirs.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 543-560). Madrid: Editorial La Muralla.

Medina Rivilla, A.; Domínguez Garrido, M. C. & Medina Domínguez, M. (2010). Evaluación de las competencias docentes. *Innovación Educativa, 10 (53),* 19-41. Recuperado de https://bit.ly/2sDX80x

Mehlmauer-Larcher, B. (2011). Implementing the EPOSTL in the early phase of pre-service EFL teacher education. In D. Newby, A. B. Fenner & B. Jones (Eds.), *Using the*

European Portfolio for Student Teachers of Languages, 29-35. Graz: Council of Europe. Recuperado de https://bit.ly/2x4PxL2

Melief, K., Tigchelaar, A. & Korthagen F. (2010). Aprender de la práctica. In O. Esteve, K. Melief & A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*, 19-37. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Mella, O. (2000). Grupos focales ("focus group"). Técnica de investigación cualitativa. *Documento de Trabajo n° 3*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

Méndez Santos, M. C. (2016). La dimensión afectiva en la formación del profesorado de ELE. In O. Cruz Moya (Ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE*, 681-691. Granada: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de https://bit.ly/2S8KnJX

Mertens, L. (1997). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. In Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT) (Ed.), *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*, 27-39. Montevideo: Cinterfor.

Mesquita, E. (2015). Ver, ouvir e saber: o lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores. In M. C. Gregório & S. Ferreira (Eds.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 292-303). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado de https://bit.ly/2MnTMb5

Milana, M. (2008). El discurso post-Lisboa sobre el desajuste de las habilidades y la mejora de las competencias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12*(3). Recuperado de https://bit.ly/2RJe9pb

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2016). Portugal. In Ministerio de Educación Cultura y Deporte, *El mundo estudia español 2016*, 412-426. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de https://bit.ly/2R6RopG

Mira, A. R. (2012). La enseñanza de la lengua española en Portugal. *Tejuelo, 14*, 86-108. Recuperación de https://bit.ly/2RGLBwl

Mogarro, M. J. (2006). História da Educação e Formação de Professores em Portugal (1862-1930). In *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, 320-333. Uberlândia: Edufu.

Moliner, M. (1986). *Diccionario del uso del español.* Madrid: Editorial Gredos.

Monereo, C. (2010a). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, *52*, 149-178. Recuperado de https://bit.ly/2CBukKJ

Monereo, C. (2010b). Las competencias profesionales de los docentes. XIX Encuentro práctico de profesores de ELE. Barcelona, 17 y 18 de diciembre de 2010. Recuperado de https://bit.ly/2DuoT1X

Monteiro, S. E. (2013). *Avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional dos professores de línguas-culturas: o papel do supervisor pedagógico* (Tese de doutoramento). Instituto de Educação. Universidade do Minho, Braga. Recuperado de https://bit.ly/2UaxmwF

Moore, A. & Theunissen, A. F. (1994). Cualificación contra competencia: ¿Debate semántico, evaluación de conceptos o baza política? *Revista Europea de Formación Profesional, 1*, 70-74.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Morales Vallejo, P. (2011). Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Recuperado de https://bit.ly/2FT5c5x

Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional.* Porto: Porto Editora.

Moreira, J. R. & Ferreira, M. J. (2011). Webfolios reflexivos: contributos para o desenvolvimento profissional do professor. *Educação, Formação & Teconologias, 4*(2), 61-75. Recuperado de https://bit.ly/2MpVAjT

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco

Mouraz, A., Leite, C & Fernandes P. (2012). A Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do "Olhar" de Professores e de Estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 46*(2), 189-209. Recuperado de https://bit.ly/2U6IEC0

Mulder, M., Weigel, T. & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12*(3). Recuperado de https://bit.ly/2Wbdqvt

Muresan, L., Heyworth, F., Mateva, G. & Rose, M. (2007). *QualiTraining – A Training Guide for Quality Assurance in Language Education*. Graz (Austria): European Centre for Modern Languages, Council of Europe.

National Board for Professional Teaching Standards. (2010). *World Languages Standards for teachers of students ages 3-18*. United States. Recuperado de https://bit.ly/2AWESnN

Natriello, G. (1997). Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Dirs.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 50-64). Madrid: Editorial La Muralla.

Newby, D. (2011). Issues in using the EPOSTL. In D. Newby, A. B. Fenner & B. Jones (Eds.), *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*, 9-17. Graz: Council of Europe. Recuperado de https://bit.ly/2x4PxL2

Newby, D. *et al.* (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores.* Consejo de Europa. Recuperado de https://bit.ly/1MMz0eR

Newby, D., Fenner, A. B. & Jones, B. (Eds). (2011). *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Graz: Council of Europe. Recuperado de https://bit.ly/2x4PxL2

Nicolás Martínez, M. P., Pazos Anido, M. & Tomé, S. Auf der Maur. (2018). (Re)construção da identidade profissional docente na formação inicial de professores de línguas estrangeiras na FLUP. In A. Carvalho, J. Domingues de Almeida, N. Hurst, R. Ponce de León Romeo & S. Auf der Maur Tomé (Orgs.), *As línguas estrangeiras no ensino superior: balanço, estratégias e desafios futuros*, (pp. 141-160). Porto: Faculdade de Letras de la Universidade do Porto e CLUP.

Nihlén, C. (2011). What goes into the EPOSTL Dossier and why? What goes into the EPOSTL Dossier and why? In D. Newby, A. B. Fenner & B. Jones (Eds.), *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*, 55-62. Graz: Council of Europe. Recuperado de https://bit.ly/2x4PxL2

North, B. (2009). A Profiling Grid for Language Teachers, International Meeting on Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching. 9-10 February. Siena (Italy). Recuperado de https://bit.ly/2Wai1hn

North, B. (2012). Main field-testing: Teacher survey. Presentation at The EPG Valorisation Seminar. Goethe Institut (Munich). Recuperado de https://bit.ly/2HspXay

Nóvoa, A. (1987). *Le Temps des Professeurs - Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siécle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formaçâo*. Lisboa: Nova Enciclopèdia

Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*, 14-34. Publicações Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2008). Os professores e o "novo" espaço da educação. In Tardif, M. & C. Lessard (Orgs.), *O ofício do professor. História, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 217-233). Petrópolis: Editora Vozes.

Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? In C. Velaz de Medrano & D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente,* 49-55. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación Santillana.

Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Pinhais, PR (Brasil): Melo.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa, 47,* 166, 1106-1133. Recuperado de https://goo.gl/xYRfPY

Nunes, C. S. Costa & Nunes, H. S. Costa (2013). A formação inicial de professores em Portugal: hoje em dia, todo professor deve ser… *Educação em Perspectiva*, 4(1), 224-237. Recuperado de https://goo.gl/3Fj7Wt

Núñez Sabarís, X. (2018). Diez años después de Bolonia: los estudios de español en perspectiva. In A. M. Cea Álvarez, C. Pazos-Justo, H. Otero Doval, J. Lloret Cantero, M. Moreda Leirado & P. Dono López (Orgs.), *Investigación e innovación en la enseñanza de ELE: avances y desafíos* (pp. 397-426). Húmus: Famalicão.

O'Connor, K. E. (2008). ''You choose to care'': Teachers, emotions and professional identity. Teaching and Teacher Education, 24, 117–126. Recuperado de https://goo.gl/oZs3mb

Oliva Santos, A. De la. (8 de diciembre de 2008). La estafa del enseñar a enseñar. *El País*. Recuperado de https://goo.gl/fjnURy

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) & Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2008). *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966)*. Recuperado de https://goo.gl/MdAV3K

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2014). *Perspetivas das Políticas de Educação: Portugal*. Recuperado de https://goo.gl/7oPuAp

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment.* OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. OECD Publishing: Paris. Recuperado de https://goo.gl/CiosFq

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2001). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Background paper. Recuperado de https://goo.gl/nSgdN8

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2005a). La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen ejecutivo. Recuperado de https://goo.gl/qdfESt

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2005b). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: OECD Publications. Recuperado de https://goo.gl/XkWygF

Orlova, N. (2011). Challenges of integrating the EPOSTL into pre-service training. In D. Newby, A. B. Fenner & B. Jones (Eds.), *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*, 19-28. Graz: Council of Europe. Recuperado de https://bit.ly/2x4PxL2

Ortiz, S. & Alonso, G. (2015). Las competencias del aprendiente y el profesor. In F. Herrera (Ed.), *La formación del profesorado de español. Innovación y reto* (pp. 41-50). Barcelona: Difusión.

Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Palomero Fernández, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado, 12*(2), 145-153. Recuperado de https://bit.ly/2CCffbK

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, 15, 7-38. Recuperado de https://bit.ly/2HpfUDe

Parente, C. (2003). *Construção social das competências profissionais. Dois estudos de caso em empresas multinacionais do sector da metalomecânica* (Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto. Recuperado de https://bit.ly/2DuuOnH

Pastor Cesteros, S. (2012). Portafolio docente y evaluación del profesorado de ELE. In E. Bartol & L. Chamanadjian (Eds.), *Actas del Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Quebec IV*, 5-27. Recuperado de https://bit.ly/2UcOJwV

Pavié Nova, A. (2012a). La competencia profesional y el profesional competente: elementos para su estudio y desarrollo. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 5(1). Recuperado de https://bit.ly/2Hs7F9q

Pavié Nova, A. (2012b). *Las competencias profesionales del profesorado de Lengua Castellana y Comunicaciones en chile: aportaciones a la formación inicial* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de https://bit.ly/2vymAqg

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado, 14*(1), Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, pp. 67-80. Recuperado de https://bit.ly/2AYRElE

Pazos Anido, M. (2014). La reflexión como instrumento de desarrollo profesional docente en contexto de formación inicial. En A. M. Sainz García (Dir.), *El español como lengua extranjera en Portugal: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 55-73). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría General Técnica. Recuperado de https://bit.ly/2RF6OH3

Pazos Anido, M. (2016). Las competencias docentes del profesor de lenguas extranjeras: los documentos de referencia y las creencias del profesorado. In A. M. Sainz García (Dir.), *El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas* (pp. 119-132). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Secretaría General Técnica. Recuperado en https://bit.ly/2DsHEm4

Pazos Anido, M., Valente Rodrigues, S., Tomé, S. Nicolás Martínez, P., Hurst, N., Barros Lorenzo, M., Silva, F., Almeida, J. & Carvalho, A. (2017). Construção de um *Referencial de avaliação* de desempenho do estudante de línguas em estágio pedagógico: problemas e desafios. *Sensos-e* (Centro de Investigação e Inovação em Educação), *4*(1), 3-11. Recuperado de https://bit.ly/2U7vXa7

Peluffo, M. B. & Knust, R. (2009). Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿una «fata morgana» o un modelo factible para la realidad latinoamericana? Proyecto Verbebralcue, Unidad ALCUE Nacional Argentina. Recuperado de https://bit.ly/2vph0bV

Pérez Gómez, A. I. (1996). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán & A. I. Pérez Gómez (Coords.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Ediciones Morata.

Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. In J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Ediciones Morata.

Pérez-Sánchez, R. & Víquez-Calderón, D. (2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología, 23-24*, 87-101. Recuperado de https://bit.ly/2T85pFH

Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa, XIV* (3), 503-523. Recuperado de https://bit.ly/2RXDBXj

Perrenoud, Ph. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Perrenoud, Ph. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

Perrenoud, Ph. (2008). *Construir las competencias desde la escuela*. Chile: J. C. Sáez.

Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Editorial Graó.

Perrenoud, Ph. (2014). *La organización pedagógica. Conocimientos y competencias en un medio complejo*. Madrid: Editorial Popular.

Pintassilgo, J. & Mogarro, M. J. (2012). A historiografia portuguesa da educação: balanço e reflexões a partir do exemplo da história da formação de professores. *Educação* (Porto Alegre), *35*(1), 28-41. Recuperado de https://bit.ly/2B0CgVI

Pintassilgo, J. & Mogarro, M. J. (2015). Das Escolas Normais às Escolas do Magistério Primário: percurso histórico das escolas de formação de professores do ensino primário. *Historia y Memoria de la Educación, 1*, 203-238. Recuperado de https://bit.ly/2Tar8wO

Pintassilgo, J. & Oliveira, H. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. *Revista Contemporânea de Educação, 8*(15). Recuperado de https://bit.ly/2HsF57F

Pintassilgo, J. (2009). A formação de professores do ensino secundário em Portugal: reflexões em torno da experiência das Escolas Normais Superiores (1911-1930). *Anais do IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-americana- «Educação, autonomia e identidades na América Latina»*. Recuperado de https://bit.ly/2ATLjaT

Pinto, P. Rodrigues Brito dos Santos (2013). La situación de la enseñanza del español en Portugal en todos los niveles educativos. In J. M. Sainz García (Dir.), *Actas del V congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*, 459-461. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de https://bit.ly/2HA4j4m

Pizarro, M. (2013). Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. *Porta Linguarum, 19*, 165-178. Recuperado de https://bit.ly/2FQdZ8d

Ponce de León Romeo, R. (2008). La enseñanza del español en la universidad portuguesa. In A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo & M. I. Fernández Barjola (Eds.), *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 119-125. Cáceres: Universidad de Extremadura-ASELE. Recuperado de https://bit.ly/2sJELHm

Ponce de León Romeo, R. (2014). El hispanismo en Portugal: itinerarios del pasado, del presente, del futuro. In Instituto Cervantes, *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2014.* Recuperado de https://bit.ly/2DsfQhZ

Ponce de León Romeo, R. (2017). A formação de professores de línguas na encruzilhada: instâncias decisórias e documentos de referência. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospectiva – Volume II*. 833-846. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Prieto Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educacionales*, 6(1), 29-49. Recuperado de https://bit.ly/2rRvxcb

Pujolà Font, J. T. & González Argüello, V. (2008). El uso del portfolio para la autoevaluación continua del profesor. *marcoELE Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 7*, 92- 110. Recuperado de https://bit.ly/2RF8ctf

Real Academia Española (RAE). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de https://dle.rae.es/

Rey, B. (2000). ¿Existen las competencias transversales? *Educar, 29*, 9-17. Recuperado de https://goo.gl/5RPkUH

Rey, B. (2004). Synthese de l'atelier "Savoirs et competences: comment les evaluer?". In *(Re)trouver le laisir d'enseigner et d'apprende. Construire savoirs et competences* (Actes du 3 Congrès des chercheurs en éducation). Pp. 131-136. Université de Namur, 16-17 mars 2004. Recuperado de https://bit.ly/2FUkQh4

Ribeiro Gonçalves, F. (2010). Da observação de aulas à avaliação do desempenho docente: cinco princípios, um corolário e uma proposta. O primado da legitimidade explicativa ou as implicações da infa-ecologia. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *O pólo de excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*, 54-88. Porto: Areal Editores.

Richards, J. C & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (1998). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodrigues, F. (2015). A formação de professores na União Europeia. In M. C. Gregório & S. Ferreira (Eds.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 223-240). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado de https://bit.ly/2MnTMb5

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. *Innovación educativa, 10*, 103-119. Recuperado de https://bit.ly/2TfFA6o

Roegiers, X. (2007). Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. Recuperado de https://bit.ly/2R8I5Wk

Roegiers, X. (2008). Las reformas curriculares guían a las escuelas, pero ¿hacia dónde? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12*(3). Recuperado de https://bit.ly/2T8PFSL

Roelofs, E. & Sanders, P. (2007). Hacia un marco para evaluar la competencia de los profesores. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40 (1), 135-153. Recuperado de https://bit.ly/2FPUc8K

Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: Perspectivas em Educação, 2*. 95- 120. Recuperado de https://bit.ly/2UcoNS6

Roldão, M. C. (2005). *Para um currículo do pensar e do agir: - as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem no ensino superior. Workshop* (12/10/05). Universidade de Aveiro. Recuperado de https://bit.ly/2HstHZE

Rossner, R. & Higueras, M. (2016). Frameworks of Language Teaching Competences Revisited. *EAQUALS International Conference, 21-23 de abril. Lisboa*. Recuperado de https://bit.ly/2RHs2nz

Rossner, R. (2012). Language teachers. Reasons for defining and assessing their competences. *Valorisation seminar (08/11/2012).* Recuperado de https://bit.ly/2U9SP8W

Rubio Hurtado, M. J. & Berlanga Silvente, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 5*(2), 83-100. Recuperado de https://bit.ly/2HqEinH

Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11*(2). Recuperado de https://bit.ly/2DrAyyq

Ruivo, J. (2015). Formar professores, melhorar a escola, mudar a sociedad. In M. C Gregório & S. Ferreira (Eds.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 166-174). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado de https://bit.ly/2MnTMb5

Ruiz Bolívar, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación, 8*. Recuperado de https://bit.ly/2HtgbF3

Ruiz Bueno, C., Mas Torelló, O., Tejada Fernández, J. & Navío Gámez, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la Educación Superior*, *XXXVII*, 146, 115-132. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México. Recuperado de https://bit.ly/2CFzplh

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sá, P. & Paixão, F. (2013). Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 87-114. Recuperado de https://bit.ly/2DuxFwV

Sabariego Puig, M. & Bisquerra Alzina, R. (2004a). El proceso de investigación (parte 1). In R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). Madrid: Editorial La Muralla.

Sabariego Puig, M. & Bisquerra Alzina, R. (2004b). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. In R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-49). Madrid: Editorial La Muralla.

Sabariego Puig, M. (2004a). El proceso de investigación (parte 2). In R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid: Editorial La Muralla.

Sabariego Puig, M. (2004b). La investigación educativa: génesis, evolución y características. In R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-87). Madrid: Editorial La Muralla.

Sabariego Puig, M., Dorio Alcaraz, I. & Massot Lafon, I. (2004). *Métodos de investigación cualitativa*. In R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: Editorial La Muralla.

Sanches, M. A., Martins, C. & Gonçalves, A. (2014). Representações dos alunos acerca da iniciação à prática profissional: um balanço após Bolonha. In G. Portugal *et al.*,

Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português, 443-459. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). OCDE Reviews of Evaluationa and Assessment in Education: Portugal. Recuperado de https://bit.ly/2R8X4j4

Santiago, P., Roseveare, D., Amelsvoort, G. van, Manzi, J. & Matthews, P. (2009). *Teacher Evaluation in Portugal. OCDE Review*. OCDE Publishing: Paris. Recuperado de https://bit.ly/2FKz5p6

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Santos, P. G. & Martins, M. F. (2016). A Universidade do Porto e a formação inicial de professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 16,* 181-199. Recuperado de https://bit.ly/2S5ov1O

Saracho Arnáiz, M. & Vigón Artos, S. (2008). Las universidades, los politécnicos y los profesores de español en Portugal. In A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo & M. I. Fernández Barjola (Eds.), *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 779-791. Cáceres: Universidad de Extremadura-ASELE. Recuperado de https://bit.ly/2AS1qpF

Schauber, H. (2015). Using the EPOSTL for Dialogic Reflection in EFL Teacher Education. *GIST: Education and Learning Research Journal*, 11, 118-137. Bogotá: Única: Institución Universitaria Colombo Americana. Recuperado de https://bit.ly/2WcZOQ7

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner.* London: Temple Smith.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.

Scriven, M. (1966). The methodology of Evaluation. *Social Science Education Consortium, 110.* Lafayette: Purdue University

Seco, M.; Andrés, O. & Ramos, G. (1999). *Diccionario del español actual.* Madrid: Santillana de Ediciones.

Seitova, M. (2017). The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) promotes professional development: ELT in-service teachers' views. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, *4*(4), 541-550. Recuperado de https://bit.ly/2R3BPiR

Serrano Rodríguez, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado de Secundaria* (Tesis de doctorado). Universidad de Córdoba. Recuperado de https://bit.ly/2R6W1jy

Shauber, H. (2015). Using the EPOSTL for Dialogic Reflection in EFL Teacher Education. *Gist Education and Learning Research Journal, 11*, 118-137. Recuperado de https://bit.ly/2RJ87of

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1. Recuperado de https://bit.ly/2FKznMI

Silva, I. Soares, Veloso, A. L. & Keating, J. B. (2014). *Focus group*: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação, 26*, 175-190. Recuperado de https://bit.ly/2CHatKi

Stodolsky, S. (1997). Observación en el aula. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Dirs.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 243-264). Madrid: Editorial La Muralla.

Stronge, J. H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações* (pp. 23-43). Porto: Areal Editores.

Tabuenca Cuevas, M., López Medina, J., Cirauqui Ribes, I., Diez Mediavilla, A., Rovira Collado, J., Pardo Cordeirao, D. & Davis, R. (2012). ¿Qué es importante para un profesor de idiomas? In M. T. Tortosa Ibáñez, J. D. Álvarez Teruel & N. Pellín Buades (Coords.), *X Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la participació i el compromís de la comunitat universitària*, 711-724. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de https://bit.ly/2FSTHuE

Tardif, J. & Faucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. P. Alves & E. A. Machado (Orgs.), *O pólo de excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*, 32-53. Porto: Areal Editores.

Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). Recuperado de https://goo.gl/DhmS22

Tardif, M. & Lessard, C. (2008). *O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais.* Petrópolis: Editora Vozes.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

Tashakkori, A. & Creswell, J. W. (2007). The New Era of Mixed Methods. Editorial. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(3). Recuperado de https://goo.gl/FXeCLd

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 3-50. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Tejada Fernández, J. & A. Navío (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2). Recuperado de https://goo.gl/1XPY3r

Tejada Fernández, J. & Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1, 19*(1), 17-38. Recuperado de https://goo.gl/a7RPp2

Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. Documento publicado en dos artículos de la Revista Herramientas, *Acerca de las competencias profesionales (I), 56 (pp. 20-30) y Acerca de las competencias profesionales (II),* 57, 8-14. Recuperado de https://goo.gl/WgpDqd

Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. VIII Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en empresas en la formación universitaria. Poio (Pontevedra). Recuperado de https://goo.gl/3yQ7ax

Tejada Fernández, J. (2009a). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13*(2). Recuperado de https://goo.gl/LK2cVX

Tejada Fernández, J. (2009b). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de educación,* 349, mayo-agosto, 463-477. Recuperado de https://goo.gl/Mb5AN2

Tejada Fernández, J. (2011). La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 354, 731-745. Recuperado de https://goo.gl/ZMgjdN

Tenti Fanfani, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. In C. Velaz de Medrano & D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente,* 39-47. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación Santillana.

Tomás, I. & Costa, J. A. (2011). Avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 72*(19), 457-484. Recuperado de https://goo.gl/c7K156

Tomaz, C. & Martins, F. (2014). De alunos a educadores/professores: representações sobre a prática pedagógica supervisionada. In G. Portugal *et al., Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português,* 337-358. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Torres Santomé, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

Torres Santomé, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. In J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?,* pp. 143-175. Madrid: Ediciones Morata.

Torres, R. M. (2004). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación, 47*. Recuperado de https://goo.gl/QK4ypA

Tribó Travería, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1, 11*, pp. 183-209. Recuperado de https://goo.gl/WQKu8G

Trillo Alonso, F. (2013). El Prácticum en el Máster en Educación Secundaria. Su evaluación. Conferencia presentada en el Congreso Internacional Euro-Iberoamericano sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Reflexión, Análisis y Propuestas. 16-19 de julio. [Archivo de audio]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de https://goo.gl/6ym3no

Trujillo, F. (2015). De la provisión de servicios a la creación de experiencias: la necesidad de un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje (de lenguas) en el siglo XXI. In F. Herrera, *La formación del profesorado de español. Innovación y reto* (pp. 19-28). Barcelona: Difusión.

Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea Ediciones.

Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol de docentes. *Revista PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe), 1*, pp. 38-51. Recuperado de https://goo.gl/gmXEaZ

Vaillant, D. (2007). La identidad docente. *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, 5-7. Barcelona. Recuperado de https://goo.gl/Uv7Lwj

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research, 54*, 143–178.

Verdía, E. & Higueras, M. (2016). Results of a Survey on the Use of the EPG. *EAQUALS International Conference, 21-23 de abril. Lisboa*. Recuperado de https://bit.ly/2R7jG3z

Verdía, E. (2010a). De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE. In *Actas de los II Encuentros en Comillas, El profesor de* ELE*: metodología, técnicas y recursos para el aula*. Recuperado de https://bit.ly/2S3nNCa

Verdía, E. (2010b). La observación de la actuación docente y la sesión de retroalimentación. Curso CFP228-10 *La tutorización de las prácticas docentes de los profesores en formación.* Formación de Profesores. Instituto Cervantes. 28-30 de junio.

Verdía, E. (2011). ¿Qué significa ser un profesor competente? *Encuentro práctico de profesores. Departamento de Formación de Profesores. Cracovia*. Recuperado de https://bit.ly/2R7XtCn

Verdía, E. (2012). La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores. *Anuario del Instituto Cervantes 2012*. Recuperado de https://bit.ly/2T8bbXU

Verdía, E. (2013). Las competencias clave del profesorado y la *Parrilla* del perfil del profesor de idiomas (EPG): dos documentos de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras. In R. S. Balches Arenas (Ed.), *Studia Iberystyczne. Nuevas perspectivas de la didáctica en Polonia, 12*, 295-314. Recuperado de https://bit.ly/2AYHGAJ

Verdía, E. (2015). Describir las competencias profesionales de los docentes de idiomas: ¿por qué y para qué? *IX Congreso estatal de Escuelas Oficiales de Idiomas. Barcelona, 16-18 de abril*. Recuperado de https://bit.ly/2HqFPKx

Verdía, E. (2016). ¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español? In O. Cruz Moya (Ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE*, 37-53. Granada: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de https://bit.ly/2sIJysU

Vez, J. M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario: Homo Sapiens.

Vieira, F. & Moreira M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de oreintação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Recuperado de https://bit.ly/2tNAx3s

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educ. Soc.*, *29*(105), 197-217. Recuperado de https://bit.ly/2UfZ0Zl

Vilà Baños, R. & Bisquerra Alzina, R. (2004). El análisis cuantitativo de los datos. In R. Bisquerra Alzina (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 259-271). Madrid: Editorial La Muralla.

Villa Sánchez, A. & Poblete Ruiz, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, *8*(2). Recuperado de https://bit.ly/2Mojk7N

VV. AA. (2013). *Parrilla* interactiva del perfil del profesor de idiomas (EPG - *European Profiling Grid*). Recuperado de https://bit.ly/2CBmRvc

Wajnryb, R. (2003). *Classroom observation tasks: a resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wallace, M. J. (1999). *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Warford, M. (2011). The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 252–258. Recuperado de https://bit.ly/2WbrdCc

Zabala, A. & Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

Zabala, Z. & Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

Zabalza Beraza, M. A. & Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea Ediciones.

Zabalza Beraza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

Zabalza Beraza, M. A. (2004). Condiciones para el desarrollo del *practicum*. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, *8*(2). Recuperado de https://bit.ly/2RIWKNh

Zabalza Beraza, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación, 340*, 51-58. Recuperado de https://bit.ly/2FPMRGe

Zabalza Beraza, M. A. (2009). Practicum y formación: ¿En qué puede formar el practicum? In M. Raposo Rivas, M. E. Martínez Figueira, L. Lodeiro Enjo, J. C. Fernández de la Iglesia & A. Pérez Abelfás (Coords.), *El practicum más allá del empleo. Formación vs.*

Training (pp. 45-65). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Zabalza Beraza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación, 354*(1), 21-43. Recuperado de https://bit.ly/2KpqCGj

Zabalza Beraza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas, 20,* 5-32. Recuperado de https://bit.ly/2Dt1OMW

Zabalza Beraza, M. A. (2013). El P*racticum* como contexto de aprendizajes. *XII Symposium Internacional sobre el Practicum*. Poio (Pontevedra).

Zabalza Beraza, M. A. (2014). Prólogo. En A. Domingo Roget & M. V. Gómez Serés, *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*, 9-12. Madrid: Ediciones Narcea.

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education, 34*(3), 3-9. Recuperado de https://bit.ly/2DrFL9B

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práctica*s. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. (2000). Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. *Presença Pedagógica, 34*(6), 5-12.

Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1544-1552. Recuperado de https://bit.ly/2RMhL9J

Legislación consultada y documentos reguladores

Acórdão n.º 345/2002 de 10 de Outubro. *Diário da República n.º 234/2002, I Série A*. Tribunal Constitucional. Lisboa.

Consejo de la Unión Europea. (2007). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado, (2007/C 300/07). Diario Oficial de la Unión Europea, de 12 de diciembre de 2007. Recuperado de https://bit.ly/2HrwwKB

Consejo de la Unión Europea. (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») (2009/C 119/02). Diario Oficial de la Unión Europea, de 28 de mayo de 2009. Recuperado de https://bit.ly/2R5JahN

Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de Maio. *Diário da República n.º 112/1998, I Série B.* Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 14/2009, de 21 de Agosto. *Diário da República n.º 162/2009, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de Julho. *Diário da República n.º 152/1992, 1º Suplemento, I Série B*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro. *Diário da República n.º 2/2009, 1º Suplemento, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro. *Diário da República n.º 7/2008, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho. *Diário da República n.º 120/2010, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37/2012, I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de Outubro. *Diário da República n.º 193/2009, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de Janeiro. *Diário da República n.º 14/2008, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 4/2008, de 5 de Fevereiro. *Diário da República n.º 25/2008, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 58/94, de 22 de Setembro. *Diário da República n.º 220/1994, I Série B*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 7/2013, de 23 de outubro. *Diário da República n.º 205/2013, I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro. *Diário da República n.º 1/1998, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 105/97 de 29 de Abril. *Diário da República n.º 99/1997, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de Junho. *Diário da República n.º 121/2008, I Série*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto. *Diário da República n.º 151/2013, I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 121/2005 de 26 de Julho. *Diário da República n.º 142/2005, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 126/2000 de 5 de Julho. *Diário da República n.º 153/2000, I Série A*. Ministério da Saúde. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho. *Diário da República n.º 123/2012, I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012, I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril. *Diário da República n.º 98/1990, 1º Suplemento, I Série.* Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro. *Diário da República n.º 204/2013, I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro. *Diário da República n.º 14/2007, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 155/89, de 11 de Maio. *Diário da República n.º 108/1989, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Diário da República n.º 108/1989, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 18/88, de 21 de Janeiro. *Diário da República n.º 17/1988, 1º Suplemento, I Série.* Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro. *Diário da República n.º 174/2009, I Série.* Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 224/2006, de 13 de Novembro. *Diário da República n.º 218/2006, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 229/2005, de 29 de Dezembro. *Diário da República n.º 249/2005, I Série A*. Ministério das Finanças e da Administração Pública. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de Setembro. *Diário da República n.º 178/2009, I Série*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 201/2001, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro. *Diário da República n.º 259/1992, 1º Suplemento, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei n.º 260-B/75, de 26 de Maio. *Diário do Governo n.º 121/1975, 1º Suplemento, I Série*. Ministério da Educação e Cultura - Secretaria de Estado da Administração Escolar - Direcção-Geral do Ensino Secundário. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro. *Diário da República n.º 30/2006, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro. *Diário da República n.º 190/2009, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 28/2017, de 15 de março. *Diário da República n.º 53/2017, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. *Diário da República n.º 198/1989, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto. *Diário da República n.º 191/1988, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 290/98, de 17 de Setembro. *Diário da República n.º 215/1998, I Série A.* Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro. *Diário da República n.º 234/1989, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro. *Diário da República n.º 212/2007, I Série*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37/2012, I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. *Diário da República n.º 38/2007, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 443/71, de 23 de Outubro. *Diário do Governo n.º 250/1971, I Série*. Ministério da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Superior e das Belas-Artes. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 519-T1/79, de 29 de Dezembro. *Diário da República n.º 299/1979, 7º Suplemento, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. *Diário da República n.º 60/2006, I Série A*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho. *Diário da República n.º 120/2010, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República n.º 92/2014, I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 83-A/2014, de 23 de maio. *Diário da República n.º 99/2014, 1º Suplemento, I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 9/2016, de 7 de março. *Diário da República n.º 46/2016, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril. *Diário da República n.º 95/1997, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro. *Diário da República n.º 251/2007, I Série*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa.

Deliberação n.º 1488/2000, de 15 de Dezembro. *Diário da República n.º 288/2000, II Série*. Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP). Lisboa.

Deliberação n.º 735/2008. *Diário da República n.º 52, 2ª Série, de 13 de Março de 2008.* Universidade do Porto - Reitoria. Porto.

Deliberação n.º 767/2008. *Diário da República n.º 54, 2ª Série, de 17 de Março de 2008.* Universidade do Porto - Reitoria. Porto.

Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de Março. *Diário da República – 2.ª Série, Nº 52*. Secretário de Estado da Administração Educativa - Ministério da Educação; Secretário de Estado da Educação e Inovação - Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 1311/2006, de 18 de Janeiro. *Diário da República n.º 13/2006, II Série*. Universidade do Porto - Reitoria. Porto.

Despacho n.º 13660-M/2015, de 24 de novembro. *Diário da República n.º 230/2015, 2º Suplemento, II Série*. Ministério da Educação e Ciência - Gabinete da Ministra. Lisboa.

Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro. *Diário da República n.º 208/2012, II Série*. Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar. Lisboa.

Despacho n.º 20685/2006, de 13 de Setembro de 2006. *Diário da República n.º 196/2006, II Série de 11 de Outubro de 2006*. Universidade do Porto - Faculdade de Letras. Porto.

Despacho n.º 21703/2006, de 25 de Outubro. *Diário da República n.º 206/2006, II Série*. Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 23/2001, de 17 de Maio. *Diário da República n.º 114/2001, I Série B*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 73/89, de 4 de Agosto. *Diário da República n.º 178/1989, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (s.f.) Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em *Ensino de Inglês e de Alemão / Francês / Espanhol no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Regulamento Geral*. Recuperado de https://bit.ly/2Dua9Qv

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (s.f.) Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em *Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*

e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário. Regulamento Geral. Recuperado de https://bit.ly/2RGpLsU

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro. *Diário da República n.º 217/1997, I Série A*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 12/2016, de 28 de abril. *Diário da República n.º 82/2016, I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 16/2016, de 17 de junho. *Diário da República n.º 115/2016, I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto. *Diário da República n.º 157/2007, I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237/1986, I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 166/2005, I Série A*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho. *Diário do Governo n.º 173/1973, I Série*. Presidência da República. Lisboa.

Lei n.º 7/2014, de 12 de fevereiro. *Diário da República n.º 30/2014, I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto. *Diário da República n.º 166/2009, I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria n.º 1097/2005, de 21 de Outubro. *Diário da República n.º 203/2005, I Série B*. Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.

Portaria n.º 1189/2010, de 17 de Novembro. *Diário da República n.º 223/2010, I Série*. Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.

Portaria n.º 303/2009, de 24 de Março. *Diário da República n.º 58/2009, I Série B*. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 756/78, de 22 de Dezembro. *Diário da República n.º 293/1978, I Série*. Ministérios das Finanças e do Plano e da Educação e Cultura. Lisboa.

Apéndices

Apéndice A: Cuestionario para el profesorado en prácticas.

U.PORTO

Este cuestionario se realiza en el marco de la investigación sobre el uso de la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*Parrilla EPG*[148]) como herramienta para la autoevaluación de las competencias docentes por parte de profesores en formación inicial. El objetivo es conocer su opinión sobre su experiencia con la *Parrilla EPG*, después de haberla utilizado durante su periodo de prácticas.

El cuestionario está compuesto por un total de cinco preguntas, algunas de ellas cerradas y otras más abiertas. Para responder tendrá que marcar con una cruz la opción que refleje su opinión o escribir en el espacio en blanco reservado después de cada pregunta, según corresponda.

Por último, cabe destacar que se garantiza la confidencialidad de todas sus respuestas.

☐ Profesor en prácticas sin experiencia docente

☐ Profesor en prácticas con experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras

1. Opinión/valoración sobre la *Parrilla EPG*.

1.1. Para adecuar la *Parrilla EPG* a mi contexto de enseñanza, esta herramienta me ha parecido:

☐Totalmente flexible.

☐Muy flexible.

☐Lo suficientemente flexible.

☐Poco flexible.

☐Nada flexible.

1.2. A la hora de rellenar la *Parrilla EPG*, esta me ha parecido:

☐Muy fácil de rellenar.

☐Fácil de rellenar.

☐Ni fácil ni difícil de rellenar.

☐Difícil de rellenar.

☐Muy difícil de rellenar.

1.3. En cuanto a la descripción de las distintas categorías, *Parrilla EPG* me ha parecido:

☐Muy clara.

☐Bastante clara.

☐Más o menos clara.

☐Poco clara.

☐Nada clara.

1.4. La progresión de las distintas fases de desarrollo descrita en la *Parrilla EPG*, me ha parecido:

☐Muy coherente.

☐Bastante coherente.

☐Más o menos coherente.

☐Poco coherente.

☐Nada coherente.

1.5. Como herramienta para la autoevaluación de las prácticas docentes la *Parrilla* me ha parecido:

☐Muy apropiada.

☐Bastante apropiada.

☐Más o menos apropiada.

☐Poco apropiada.

☐Nada apropiada.

1.6. Otros comentarios, valoraciones sobre la *Parrilla EPG*:

[148] El proyecto European Profiling Grid esun proyecto Leonardo da Vinci cofinanciado por la Comisión Europea, desarrollado entre 2011 y 2013, en el que han colaborado 11 instituciones (entre ellas el Instituto Cervantes), dirigidas por el *Centre International d'Études Pédagogiques (Francia)*. La *Parrilla EPG* también se encuentra disponible en formato digital e interactivo: http://www.*EPG*-project.eu/la-*Parrilla*/?lang=es

2. La *Parrilla EPG* me ha permitido:

2.1. Saber qué se espera de mí como profesor, es decir, en cierto modo la considero un resumen de lo que debería ser un «buen» profesor:

☐Totalmente de acuerdo.
☐Más bien de acuerdo.
☐Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
☐Más bien en desacuerdo.
☐Totalmente en desacuerdo.

2.2. Ser consciente de sobre qué puedo reflexionar (me ayuda a reflexionar sobre aspectos en los que sin ella quizás no hubiera pensado):

☐Totalmente de acuerdo.
☐Más bien de acuerdo.
☐Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
☐Más bien en desacuerdo.
☐Totalmente en desacuerdo.

2.3. Profundizar en la reflexión sobre mi actuación docente:

☐Totalmente de acuerdo.
☐Más bien de acuerdo.
☐Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
☐Más bien en desacuerdo.
☐Totalmente en desacuerdo.

2.4. Detectar mis puntos fuertes y mis áreas de mejora en la práctica docente:

☐Totalmente de acuerdo.
☐Más bien de acuerdo.
☐Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
☐Más bien en desacuerdo.
☐Totalmente en desacuerdo.

2.5. Marcarme objetivos a corto y largo plazo:

☐Totalmente de acuerdo.
☐Más bien de acuerdo.
☐Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
☐Más bien en desacuerdo.
☐Totalmente en desacuerdo.

2.6. Otros comentarios, valoraciones sobre la *Parrilla EPG*:

3. La *Parrilla EPG*, como sabe, establece seis fases de desarrollo (1.1-3.2), agrupadas en tres principales (Fase de desarrollo 1, 2 y 3), y estas fases están relacionadas con cuatro categorías principales de la práctica profesional de los profesores de idiomas, divididas a su vez en otras categorías, sumando un total de trece.

3.1. De las 13 categorías que abarca, ¿cuál/es le ha/n llamado más la atención? Puede marcar más de una opción.

☐ Dominio de la lengua
☐ Formación
☐ Evaluación de la práctica docente
☐ Experiencia docente
☐ Metodología: conocimientos y habilidades
☐ Evaluación
☐ Planificación de clases y cursos
☐ Gestión del aula e interacción
☐ Competencia intercultural
☐ Conciencia lingüística
☐ Competencia digital
☐ Comportamiento profesional
☐ Gestión administrativa

3.1.1. ¿Por qué?

3.2. En cuanto a la progresión de las distintas fases de desarrollo, ¿le ha sorprendido en alguna de las categorías?

☐ Sí ☐ No

3.2.1. ¿En cuál/es? Escriba el nombre.

_____
_____

3.2.2. ¿Por qué?

3.3. ¿Añadiría alguna otra categoría que le parece importante y que no se tiene en cuenta en este instrumento?

☐ Sí ☐ No

3.3.1. ¿Cuál/es?

_____
_____

3.3.2. ¿Por qué?

4. ¿Volverá a usar esta *Parrilla EPG* a lo largo de su carrera profesional?

☐ Sí ☐ No

4.1. ¿Con qué fines?

5. Comparándolos con la *Parrilla EPG*, ¿qué le parecen los siguientes documentos de referencia que también se utilizan en el *estágio pedagógico de Espanhol*?

5.1. *Referencial de avaliação do estágio pedagógico de Espanhol do MEIBS/MEPLE*
☐Más útil que la *Parrilla EPG*.
☐Igual de útil que la *Parrilla EPG*.
☐Menos útil que la *Parrilla EPG*.
☐Nada útil.

5.2. *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas* (*PEFPI*)
☐Más útil que la *Parrilla EPG*.
☐Igual de útil que la *Parrilla EPG*.
☐Menos útil que la *Parrilla EPG*.
☐Nada útil.

5.3. ¿Por qué?

Apéndice B: Cuestionario para alumnos

U.PORTO
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Este inquérito realiza-se no âmbito de uma tese de doutoramento sobre a competência profissional dos estagiários. O objetivo é conhecer a sua opinião sobre as aulas da professora que ministrou a aula de Espanhol de hoje, sendo que o resultado não influi de maneira alguma na avaliação da professora. As respostas são anónimas e não há respostas certas ou erradas, pois estas dependem da sua opinião e da sua reflexão sobre os diferentes aspetos abrangidos por este inquérito. O tempo de resposta é aproximadamente de 15 minutos.
Agradeço desde já a sua colaboração!

Nome da professora:

Ano:

7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º	Cursos Profissionais

Para responder, pense na aula lecionada pela professora _____ e marque a opção que mais se adequa à sua opinião:

NS: Não sei	1: Nunca	2: Quase nunca	3: Às vezes	4: Quase sempre	5: Sempre

1. Entende a professora quando esta transmite os conteúdos e explica o que é para fazer.	NS	- -	1	2	3	4	5	+ +
2. A professora utiliza diferentes maneiras de explicar a fim de que todos os alunos percebam.	NS	- -	1	2	3	4	5	+ +
3. A professora adapta os conteúdos às suas necessidades e aos seus gostos.	NS	- -	1	2	3	4	5	+ +
4. A professora utiliza outros materiais, para além do livro de texto.	NS	- -	1	2	3	4	5	+ +
5. Os materiais (textos, atividades, etc.) adequam-se às suas necessidades e interesses.	NS	- -	1	2	3	4	5	+ +
6. Existe ligação entre as aulas.	NS	- -	1	2	3	4	5	+ +
7. Na aula são feitas atividades em pares, em grupos ou com toda a turma.	NS	- -	1	2	3	4	5	+ +
8. A professora consegue gerir o trabalho em grupo.	NS	- -	1	2	3	4	5	+ +
9. A professora tem em conta os diferentes níveis dos alunos da turma.	NS	- -	1	2	3	4	5	+ +
10. Na aula são tratados aspetos da cultura hispana.	NS	- -	1	2	3	4	5	+ +
11. Na aula são analisadas diferenças culturais entre Portugal e os países de língua hispana.	NS	- -	1	2	3	4	5	+ +
12. Depois da correção da professora, o aluno sempre recebe um *feedback* claro.	NS	- -	1	2	3	4	5	+ +
13. A professora identifica os seus erros e os aspetos que precisa de estudar melhor.	NS	- -	1	2	3	4	5	+ +

14. A professora identifica os seus erros e pede para corrigir-se a si próprio.	N S	- -	1	2	3	4	5	+ +
15. A professora utiliza um código de correção para corrigir os seus trabalhos escritos.	N S	- -	1	2	3	4	5	+ +
16. A professora sabe responder às questões colocadas pelos alunos sobre os conteúdos das aulas.	N S	- -	1	2	3	4	5	+ +
17. A professora dá bons exemplos quando explica.	N S	- -	1	2	3	4	5	+ +
18. A professora considera as sugestões e pedidos que lhe faz.	N S	- -	1	2	3	4	5	+ +
19. A professora utiliza o projetor e o quadro interativo nas aulas.	N S	- -	1	2	3	4	5	+ +
20. A professora consegue resolver alguns problemas técnicos do computador, do projetor ou do quadro interactivo.	N S	- -	1	2	3	4	5	+ +
21. A professora propõe atividades *on-line* para os alunos.	N S	- -	1	2	3	4	5	+ +

Muito obrigada pela colaboração!

Apéndice C: Guion para el grupo de discusión con el profesorado en prácticas sin experiencia docente

INTRODUCCIÓN

1. SALUDAR (nombre o número de participante en la muestra)
2. GRABAR. FIRMAR AUTORIZACIONES/CONSENTIMIENTO.
3. OBJETIVO DEL GRUPO: profundizar más en algunas cuestiones relativas a vuestras experiencias y creencias sobre la *Parrilla EPG* y los otros dos referenciales de competencias utilizados en la PES de español: el *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* y el *Referencial de avaliação* de la PES (Español).

4. REGLAS:
- No hay respuestas correctas ni incorrectas: se trata de vuestra opinión y vuestra experiencia.
- Existe total libertad para expresar lo que queráis.
- Seguramente habrá aspectos en común entre vosotras, pero vuestras impresiones y experiencias serán diferentes.
- Es una discusión, podéis tomar el turno de palabra cuando queráis, no es necesario daroslo. Es importante que participéis todas y que opinéis, argumentéis, mostréis acuerdo o desacuerdo con lo que comentan las demás intervinientes.

APERTURA

- ¿Podemos tutearnos?
- Presentación. Centro de prácticas docentes.
- Copias de los documentos de los que vamos a tratar.

PEP SIN EXPERIENCIA DOCENTE

Parrilla EPG

¿Cuál ha sido vuestra experiencia con el uso de la *Parrilla EPG*? (positiva, negativa, etc.). ¿POR QUÉ? VUESTRAS IMPRESIONES GENERALES

¿Os ha resultado fácil de usar?

¿En qué aspectos habéis tenido más dificultades? Ejemplos

- Decidir en qué fase de desarrollo situarse
- Entender los descriptores, ¿os han parecido claras las descripciones de las distintas fases?
- Aplicarla a vuestro contexto (educación formal, con adolescentes, en Portugal)

¿Qué utilidades consideráis que tiene? ¿Qué os ha aportado?

Ítems del cuestionario:
La *Parrilla EPG* me ha resultado útil para:
detectar mis puntos fuertes y mis necesidades en la práctica docente.
orientar la reflexión sobre mi actuación docente.
marcarme objetivos a corto y largo plazo.
ser consciente de sobre qué aspectos puedo reflexionar (me ayuda a reflexionar sobre aspectos en los que sin ella quizás no hubiese pensado)

saber qué se espera de mí como profesor, es decir, en cierto modo la consideras un resumen de lo que debería ser un «buen» profesor.

¿Reflexionaríais de la misma manera sin basaros en la *Parrilla EPG*? ¿Reflexionaríais sobre esos aspectos o sobre otros diferentes?
¿Consideráis que es un buen instrumento para la formación inicial? ¿O pensáis que se adecúa más a los docentes con más experiencia?
¿Hay alguna categoría de la que creéis que se podría prescindir? ¿Y alguna competencia clave de las indicadas? ¿Por qué?
¿Añadirías alguna otra? ¿Creéis que falta alguna?
¿Ya la habéis usado una segunda vez? ¿Qué diferencias ha habido respecto a la primera? ¿Habéis comparado los resultados?
¿La seguiréis utilizando a lo largo de vuestra carrera? ¿Se la recomendarás a otros compañeros?
Para concluir, ¿qué puntos fuertes y débiles habéis señalado? ¿Queréis añadir algún otro?
RESUMEN HASTA ESTE PUNTO

Comparación *Parrilla EPG*/*PEFPI*/*Referencial de avaliação*
¿Cuál es vuestra opinión del *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas*?
¿Más fácil o más difícil de usar que la *Parrilla EPG*? ¿POR QUÉ?
¿Qué semejanzas detectáis? ¿Qué diferencias?

¿Cuál es vuestra opinión del *Referencial de avaliação* que se utiliza para evaluar las prácticas docentes?
¿Más fácil o más difícil de usar que la *Parrilla EPG*? ¿POR QUÉ?
¿Qué semejanzas detectáis? ¿Qué diferencias?
¿CUÁL OS HA RESULTADO MÁS ÚTIL? ¿POR QUÉ?
¿LOS VOLVERÉIS A USAR A LO LARGO DE VUESTRA CARRERA PROFESIONAL?

CIERRE. De todo lo que se ha dicho, ¿qué os ha parecido lo más importante?

RESUMEN
Nos quedamos con….
¿Os parece un buen resumen lo que acabo de decir?
¿añadiríais, reformularías o corregirías alto?
IMPORTANTE DISENSOS Y CONSENSOS

DESPEDIDA
AGRADECIMIENTO

Apéndice D: Guion para el grupo de discusión con el profesorado en prácticas con experiencia docente

PeP CON EXPERIENCIA DOCENTE
Introducción
Apertura

Parrilla EPG
¿Cuál ha sido vuestra experiencia con el uso de la *Parrilla EPG*? (positiva, negativa, etc.). ¿POR QUÉ? VUESTRAS IMPRESIONES GENERALES
¿Os ha resultado fácil de usar?
¿En qué aspectos habéis tenido más dificultades? Ejemplos

- Decidir en qué fase de desarrollo situarse
- Entender los descriptores, ¿os han parecido claras las descripciones de las distintas fases?
- Aplicarla a vuestro contexto (educación formal, con adolescentes, en Portugal)

¿Qué utilidades consideráis que tiene? ¿Qué os ha aportado?

Ítems del cuestionario:
La *Parrilla EPG* me ha resultado útil para:
detectar mis puntos fuertes y mis necesidades en la práctica docente.
orientar la reflexión sobre mi actuación docente.
marcarme objetivos a corto y largo plazo.
ser consciente de sobre qué aspectos puedo reflexionar (me ayuda a reflexionar sobre aspectos en los que sin ella quizás no hubiese pensado)
saber qué se espera de mí como profesor, es decir, en cierto modo la consideras un resumen de lo que debería ser un «buen» profesor.

¿Reflexionáis de la misma manera sin basaros en la *Parrilla EPG*? Cuando lo hacéis en vuestra práctica, sin la *Parrilla EPG*, ¿reflexionáis sobre esos aspectos o sobre otros diferentes?
¿Utilizáis o habéis utilizado alguna herramienta similar?
¿Consideráis que la *Parrilla EPG* es un buen instrumento para la formación inicial? ¿O pensáis que se adecúa más a docentes con experiencia, como vosotras?
Teniendo en cuenta vuestra experiencia docente previa a la PES, ¿consideráis que hay alguna categoría de la que creéis que se podría prescindir? ¿Y alguna competencia clave de las indicadas? ¿Por qué?
¿Añadirías alguna otra? ¿Creéis que falta alguna?
¿Ya la habéis usado una segunda vez? ¿Qué diferencias ha habido respecto a la primera? ¿Habéis comparado los resultados?
¿La seguiréis utilizando a lo largo de vuestra carrera? ¿Se la recomendarás a otros compañeros?
Para concluir, ¿qué puntos fuertes y débiles habéis señalado? ¿Queréis añadir algún otro?
RESUMEN HASTA ESTE PUNTO

Comparación *Parrilla EPG*/*PEFPI*/*Referencial de avaliação*
¿Cuál es vuestra opinión del *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas*?

¿Más fácil o más difícil de usar que la *Parrilla EPG*? ¿POR QUÉ?
¿Qué semejanzas detectáis? ¿Qué diferencias?

¿Cuál es vuestra opinión del *Referencial de avaliação* que se utiliza para evaluar las prácticas docentes?
¿Más fácil o más difícil de usar que la *Parrilla EPG*? ¿POR QUÉ?
¿Qué semejanzas detectáis? ¿Qué diferencias?
¿CUÁL OS HA RESULTADO MÁS ÚTIL? ¿POR QUÉ?
¿LOS VOLVERÉIS A USAR A LO LARGO DE VUESTRA CARRERA PROFESIONAL?

CIERRE
De todo lo que se ha dicho, ¿qué os ha parecido lo más importante?

RESUMEN
Nos quedamos con….
¿Os parece un buen resumen lo que acabo de decir?
¿añadiríais, reformularías o corregirías alto?
IMPORTANTE DISENSOS Y CONSENSOS

DESPEDIDA
AGRADECIMIENTO

Apéndice E: Pedido de autorização aos encarregados de educação para la realización del grupo de discusión con el alumnado

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

Sou docente da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e estou a fazer o Doutoramento em Didática de Línguas, nesta mesma Faculdade. No âmbito da minha tese de doutoramento, estou a realizar uma investigação e um dos objetivos da mesma é conhecer as crenças que têm os alunos com respeito às características que deve ter um bom professor de línguas estrangeiras.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo, na Escola XXXXXXXXXX, numa data e hora autorizada pela Diretora da escola e a professora de Espanhol da turma. Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à gravação, em áudio, de uma entrevista em grupo (aproximadamente de dez alunos) para conhecer a opinião dos alunos relativamente ao assunto em estudo. Para o efeito, solicito a sua autorização para entrevistar e áudio-gravar o seu educando.
Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente com fins académicos e formativos e podem ser transcritos e publicados com estes mesmos fins investigativos sem qualquer limitação temporal nem geográfica, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

A Investigadora
Dra. Marta Pazos Anido

---------- **AUTORIZAÇÃO**

Eu, ..., Encarregado de Educação do aluno ....., da turma....., autorizo que a Professora Marta Pazos Anido entreviste e grave em áudio o meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.
Data: …… de …….. de 2016

.....
(Assinatura do Encarregado de Educação)

Apéndice F: Guion para los grupos de discusión con los alumnos

Saúdo. Benvinda. Agradecimentos.
Objetivo do grupo: Vamos ter uma discussão em grupo de aproximadamente 60 minutos baseada na vossa opinião sobre as caraterísticas que deve ter um bom professor DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, isto é, o que é para vocês um bom professor de línguas. Os dados obtidos serão usados para a minha tese de doutoramento
REGRAS:
- Vão ter nomes fictícios. Como não vamos gravar em vídeo, só vamos gravar a voz, sempre que falem, agradecia que dissessem o seu nome fictício.
- Não há respostas corretas nem incorretas: o que importa é a vossa opinião e a vossa experiência como alunos. É importante que participem todos, que opinem, que argumentem as suas respostas, que exprimam se concordam ou não com os colegas.
- Têm total liberdade para se exprimirem, pois as respostas serão confidenciais. No entanto, é recomendável darem a sua opinião sem referir nomes próprios de professores atuais ou antigos professores.
- É uma discussão, portanto podem ter o turno de palavra quando quiserem, as questões não vão estar sempre direcionadas.

ABERTURA
Dados pessoais:
- ano de estudos,
-idades,
-há quantos anos estudam línguas estrangeiras.
ESTRUTURA
A discussão terá duas partes:
- Uma primeira parte, onde individualmente vão escrever cinco-sete caraterísticas dum bom professor DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (Inglês, Espanhol…). Depois vão ser discutidas em grupo as respostas que foram dadas.
- Uma segunda parte na qual, a partir das caraterísticas que disseram e doutras que pode apresentar a moderadora, vai-se tentar selecionar as oito-dez mais importantes.

PRIMEIRA PARTE: Como descrevem um bom professor de LÍNGUAS ESTRANGEIRAS? Individualmente vão pensar por favor entre 5 e 7 caraterísticas. 5 minutos.
- Individual. 5 minutos. **PAPEL** COM NOME FICTICIO.
(após a reflexão)
O que acham da profissão docente/ do trabalho dos professores? Fácil, difícil, desafiante, etc.
Que preparação deve ter um professor hoje em dia?
(Voltamos às respostas dos papéis)
- Discussão em grupo a partir do que escreveram: Vamos conhecer as opiniões dos colegas. Discussão: concordam ou não? Por que? Objetivo ficar com as 8-10 que mais se repitam/com as quais mais elementos do grupo concordarem.
- Conclusão: com que tem a ver as categorias escolhidas pelo grupo: saber, saber fazer, saber estar, saber ser, saber aprender?

SEGUNDA PARTE

A moderadora vai dar outras opções de caraterísticas dum bom professor de línguas estrangeiras (tentará escolher as que os alunos não referiram) que se vão acrescentar às 8-10 já seleccionadas pelos alunos. Máximo 20 categorias.
- O que acham destas caraterísticas?
- Das 20, vamos tentar todas escolher as 10 que consideram mais importantes. Depois ficar com as 5 mais importantes. Porque escolheram essas?
- Há alguma destas caraterísticas que algum de vocês não julga relevante para a descrição dum bom professor de línguas estrangeiras? Qual/Quais?
- Do vosso ponto de vista, está a faltar alguma caraterística que não referimos, mas que acham importante para um bom professor de línguas estrangeiras? Qual/Quais?
- Breve conclusão da segunda parte.

FIM
De todo o que foi falado no nosso grupo, que foi o que vos chamou mais a atenção?

RESUMO FINAL
Deste grupo podemos concluir que…
Concordam com este resumo que acabo de fazer?
Gostariam de acrescentar ou eliminar alguma coisa?

MUITO OBRIGADA PELA VOSSA COLABORAÇÃO. DERAM-ME MUITA INFORMAÇÃO, QUE COM CERTEZA VAI SER MUITO INTERESSANTE PARA A MINHA INVESTIGAÇÃO.

NOTAS PARA MÍ:
CROQUIS CON UBICACIÓN EN LA MESA.

POSSÍVEIS CATEGORIAS/CARATERÍSTICAS PARA A SEGUNDA PARTE DA DISCUSSÃO

ANOTACIONES PARA MÍ	**CATEGORÍAS PARA LOS ALUMNOS ***
Dominio de la lengua	Comunicar (falar e escrever) bem, de forma correta e fluida, na língua que ensina.
Metodología: conocimientos e habilidades 2**	Explicar bem os conteúdos e de maneiras diferentes (utilizando diferentes técnicas), a fim de que todos os alunos os percebam.
Evaluación 12, 14 (no 15)	Corrigir os alunos, quando necessário, ou identificar erros e pedir aos alunos para se autocorrigirem a si próprios.
Evaluación	Fazer provas escritas e orais adequadas para os alunos.
Planificación de clases y cursos 4 (no 6)	Utilizar distintos materiais e atividades, para além do livro de texto.
Planificación de clases y cursos 3, 9, 5	Adaptar os conteúdos e os materiais aos alunos da turma. Ter em consideração os distintos níveis das aulas, os seus gostos e interesses e as suas necessidades.
Gestión del aula e interacción 7	Organizar e gerir de forma eficiente o trabalho em diferentes tipos de agrupamentos: individual, em pares, em grupos maiores ou com toda a turma.
Gestión del aula e interacción 8	Gerir a interação entre o professor e os alunos e de toda a turma em geral.
Competencia intercultural 10	Ensinar aspetos culturais relacionados com a língua que está a ensinar (literatura, pintura, comportamentos nas outras culturas, gestos, etc.)
Competencia intercultural 11	Analisar e apresentar as diferenças/semelhanças culturais entre os países nos quais se fala a língua que está a ensinar e a cultura do país de origem dos alunos (Portugal ou outros, se houver alunos doutros países na sala de aula).
Conciencia lingüística 17	Dar bons exemplos, quando explica, de usos e formas da língua que está a ensinar.
Conciencia lingüística 16	Conseguir responder às questões colocadas pelos alunos sobre os conteúdos das aulas.
Competencia digital 19, 20, 21	Utilizar o projetor, o quadro interativo e as novas tecnologias nas aulas. Propor atividades *on-line* para os alunos.
Comportamiento profesional	Coordenar-se com os outros professores da turma, doutras disciplinas.
Comportamiento profesional	Refletir sobre as aulas que dá para melhorar o seu desempenho como docente.
Gestión administrativa 18	Considerar as sugestões e pedidos que os alunos fazem.
Gestión administrativa (en parte 12: Evaluación)	Corrigir testes dentro dos prazos e dar *feedback* aos alunos.
Gestión administrativa	Organizar reuniões com os pais/familiares quando necessário e manter uma boa relação com eles.

*Descripción basada en las categorías de la *Parrilla EPG*.

** Preguntas relacionadas del cuestionario de alumnos (basadas en la *Parrilla EPG*).

Apéndice G: Criterios para la transcripción de registros sonoros

IDENTIFICACIÓN DE LOS HABLANTES		
<Nombre> discurso	Etiqueta para identificar a la persona que está hablando.	*<H1> Pero el lino... ¿de dónde se saca?*
<Moderador> discurso	Etiqueta para indicar las intervenciones del moderador.	*<Moderador> Empecemos por señalar…*
<no identificado> discurso	Etiqueta que se usa cuando, tras algunos esfuerzos, no conseguimos identificar al hablante, sin que por ello la intervención en cuestión haya de ser menospreciada.	
<todos> discurso	Etiqueta que se utiliza cuando en algún momento de la conversación todos los hablantes dicen lo mismo.	*<todos> ¡Sí!* *<todos> ¡Vamos!*
<todos> <ininteligible>	Etiqueta que indica que todos los participantes en la conversación hablan a la vez y por ello no es posible entender a ninguno de los hablantes.	
<simultáneo> </simultáneo>	Etiqueta que debe colocarse delante (o a mitad) de la intervención del hablante que es interrumpido y detrás de la intervención del hablante que interrumpe, o justamente al revés. Cuando las intervenciones de los hablantes sean ininteligibles por causa de la simultaneidad lo indicaremos como se ve en el ejemplo.	*<H2> Pero el lino... ¿de dónde se saca? ¿qué...* *<H3> <simultáneo> Era una planta.* *<H2> ...era? ¿una planta </simultáneo> que había por allí?* *<H1> <simultáneo> <ininteligible>* *<H2> <ininteligible> </simultáneo>*
OTROS CRITERIOS DE TRANSCRIPCIÓN		
<silencio>	Etiqueta que se utiliza si la pausa entre la intervención de uno o varios hablantes dura más de lo que podría representarse simplemente con un signo ortográfico como los puntos suspensivos.	<H1>...Cinco puntos ya en esta segunda parte. <silencio> Epi asiste a…
<sic>	Etiqueta que indica la falta de concordancia. Se utiliza para evitar que	*"...en los minutos inicial<sic> del partido..."*

	se interprete como un error de transcripción.	*"...si reúne las<sic> requisitos..."*
<vacilación>	Etiqueta que sustituye a sonidos ininteligibles que indican vacilación. A veces el hablante no llega a pronunciar sílabas enteras, sólo una secuencia de sonidos "oscuros", no vocálicos.	*... pero <vacilación> una de las causas*
Fáticos: **<fático=afirmación>** **<fático=duda>** **<fático=interrogación>** **<fático=negación>** ...	- el hablante emite un sonido que indica que está de acuerdo con su interlocutor. - ciertos sonidos que indican duda. - el hablante muestra sorpresa, desconocimiento, deseo de saber algo, etc. - el hablante emite un sonido que indica que no está de acuerdo con su interlocutor. El "catálogo" de los sonidos fáticos no está cerrado; siempre que el transcriptor considere que se debe ampliar, esto enriquecerá la definición del corpus.	*<H1> ...un niño depresivo no rinde, un niño depresivo no transmite alegría; y después hay unas consecuencias <fático=duda>... digamos que en el último extremo, que pueden ser el suicidio, <fático=duda> afortunadamente, eh... un... una minoría…*
Ruidos: **<ruido>** **<risas>, <aplausos>, <música>, <murmullo>, etc.**	Se distingue entre los ruidos propios de una comunicación y los ajenos a ella. La etiqueta <ininteligible> indica que lo que el hablante dice (una o varias palabras) no se puede entender por la propia pronunciación del hablante. Sin embargo, la etiqueta <ruido> señala un ruido efectivo de cualquier tipo, solapado en la conversación y que dificulta o imposibilita del todo la comprensión. Se pueden señalar otros "ruidos" definidos con otras etiquetas, como <risas>, etc.	<H2> Por parte de Vitoria, es Chicho Sibilio el que no se enfrenta a <ruido> como tú decías… <H1> Y efectivamente juega bien. Le he visto... yo, cuando han estado jugando ellos en la pista de abajo, y bueno, vamos, me manda a mí una pelota y tardo un año en cogerla. <risas> <H2> <risas> <H1> <ininteligible> junio, el día 12.
<onomatopéyico> </onomatopéyico>	Etiqueta que se usa para delimitar los sonidos onomatopéyicos que pueden reconstruirse ortográficamente.	*<H1> Y los coches <onomatopéyico>piun, piun, piun, piun, piun</onomatopéyico>*

<texto leído> </texto leído>	Etiqueta que indica la información que el locutor o hablante está leyendo y que se inserta en medio de un discurso oral o una narración.	
Sonidos de formación expresiva o imitativa: chsss, etc.	Algunos sonidos que se emplean para llamar la atención de alguien o bien para recomendar silencio pueden transcribirse ortográficamente. Por ejemplo, en el diccionario podemos encontrar "chsss...".	
SIGNOS ORTOGRÁFICOS: Para los indicados a continuación y para los restantes (¿?, ¡!, etc.) se siguen las reglas generales de ortografía.		
Comillas	- Para indicar citas textuales de otra persona o de uno mismo, con o sin verbo introductorio. *... decía una periodista italiana: "Si es pobre necesariamente tiene que ser malo";* *... todo fue empezar a hilar, y yo decía: "Si es que es imposible";* - Cuando el hablante quiere resaltar un uso especial de la palabra o su pronunciación o cuando se cita la palabra o palabras sin que intervengan como tales en la conversación. *... No, no me refiero a la palabra "Cultura"* con mayúscula; - Para señalar palabras inventadas.	
Puntos suspensivos	Para señalar las pausas (con frecuencia realizadas con un alargamiento de vocal al final de palabra), vacilaciones, cortes bruscos y para separar varias realizaciones repetidas de una misma palabra. *<H1> Pues es la continuidad del... que tuvo el pasado domingo*	
Coma, punto, punto y coma.	Se emplean según las reglas de la ortografía y tendrán que ser marcados aunque potencialmente el hablante no se detenga.	

Adaptado de Marcos Marín, F. (1992). Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea (CORLEC). Criterios de registro sonoro, transcripción y etiquetado de textos. Recuperado de http://www.lllf.uam.es/ESP/Info%20Corlec.html

Apéndice H: Transcripción del grupo de discusión con el profesorado en prácticas con experiencia docente

Participantes: PeP 16, PeP 18, PeP 19, PeP 20 y PeP 21 (PeP con experiencia docente previa a la PES en la enseñanza de lenguas extranjeras; PeP 16 comienza a impartir clases durante la PES en un centro educativo distinto al que está realizando sus prácticas).
A cargo de: moderadora (investigadora) y moderadora ayudante (no participa).
Fecha: 20 de mayo de 2015
Hora de inicio: 15:45
Hora de fin: 16:53
Duración: 68 minutos
Lugar: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

<Moderadora> En cuanto a las reglas de esta actividad de grupo focal… creo que me habíais dicho que nunca habíais participado en una, ¿no? En realidad, es un tipo de entrevista de grupo y entre las reglas están que no hay respuestas correctas ni incorrectas, todo sirve, es vuestra opinión, es vuestra experiencia, vuestras impresiones y podéis comunicarlas libremente sin ningún tipo de miedo, no se va a evaluar nada... Es una discusión, un debate, podéis tomar el turno de palabra cuando queráis, no es necesario dároslo y es importante pues que aportéis todo lo que podáis, es dar vuestra opinión, argumentar, mostrar acuerdo y desacuerdo con lo que dicen los demás miembros del grupo y, básicamente, es eso.
<No identificado> <ininteligible> (Hacen una pregunta sobre el número de identificación para escribir en la autorización).
¿Están claras las reglas? El objetivo, que es importante que lo sepáis, aunque ya lo habíamos comentado, es profundizar más en algunas cuestiones relacionadas con la *Parrilla* y también con los otros dos documentos que usamos en las prácticas del español. ¿Vale? Ese es el objetivo. Si queréis empezamos, podemos tutearnos, ¿no? Nos conocemos. Si queréis empezar con la presentación, nombre y la escuela.
<PeP 19> PeP 19. Vengo de la escuela....
<PeP 20> Yo vengo de la escuela secundaria de...
<PeP 21> Soy PeP 21 y vengo de la escuela...
Bueno, pues, si no os importa y si os acordáis, si no lo haré yo, antes de cada intervención decís vuestro nombre, por si en la grabación no distingo las voces. Podéis hablar en portugués o en español, en lo que queráis, en lo que estéis más cómodas a esta hora del día.
<PeP 19> En francés (risas).
<Moderadora> También puedes, me costará un poco más, pero... <risas> Las tres tenéis experiencia, ¿sí? ¿en qué niveles? ¿en qué lenguas?
<PeP 21> Yo tengo experiencia en todos los niveles, de francés.
<PeP 20> Yo tengo experiencia en todos los niveles en portugués y en francés.
<PeP 19> Yo también. Yo tengo experiencia en todos los niveles de francés y portugués.
<Moderadora> Vale, tenéis un perfil bastante parecido. Pues vamos a empezar, si os parece, con una respuesta muy breve solo sobre cuál ha sido vuestra impresión general de la *Parrilla*. La tenéis por ahí por si no recordáis, creo que hay tres copias, o dos, no

sé cuántas, <silencio> por si no recordáis bien... Pero una impresión general y luego ya empezamos un poco más el debate, el intercambio de opiniones.
<PeP 21> Creo que es importante para saber cómo estoy, cómo soy como profesora, <vacilación> pero hay algunos parámetros que no, no estoy de acuerdo, como por ejemplo la experiencia docente. Si só <sic> tuve diez clases impartidas, no puedo avanzar ningún nivel.
<Moderadora> Luego hablamos de las categorías, ¿sí? A ver cuál es vuestra opinión, porque me imagino que será una opinión compartida. Pero así, en general, ¿te ha parecido un buen instrumento de autoevaluación? ¿En qué te ha ayudado a ti?
<PeP 21> Me ha ayudado a saber qué tengo que cambiar y lo que tengo que mejorar en mis prácticas.
<Moderadora> Mmm, vale. Luego vamos a algunas cosas que has dicho interesante.
<PeP 19> ¿Puedo hablar en portugués?
<Moderadora> Sí, sin ningún problema.
<PeP 19> Mais fácil. Eu achei bastante interessante aqui esta *Parrilla*, agora o que achei é que é demasiado geral, não é? Por isso, lá está, aquilo que dizia a PeP 21, estou plenamente de acordo, porque algumas coisas, nós que estamos a fazer um segundo curso, se calhar não conseguimos encaixar a experiência docente que nós temos, mas não é nesta língua, depois parece assim um pouco estranho. Mas eu achei, é útil, principalmente para nos situar, embora acho que já temos todos mais ou menos consciência daquilo que somos capazes de fazer e onde é que temos que melhorar e os nossos pontos fracos. Mas aqui dá-nos uma escala e, por isso, isso é sempre importante perceber em que nível é que estamos e como é que queremos avançar e melhorar. Mas achei bastante útil, sim.
<PeP 20> Vou aproveitar <ininteligible>. Vou falar em português. Eu acho importante, sim, porque ajuda a refletir um bocadinho, a mudar, a melhorar, sim. Mas também por outro lado, acho que não está totalmente, não é que seja completa, mas se calhar, adequada mais, mais, sei lá, com bons itens que se ajustem a quem já tem um bocadinho de experiência, porque como a PeP 19 disse, está muito geral e eu senti dificuldade, por exemplo, em enquadrar-me em alguns parâmetros, porque temos experiência, mas na língua não e então tive um bocadinho mais de dificuldade em conseguir classificar-me numa, porque às vezes acho que não é bem esta, entre uma e outra.
<PeP 19> Posso acrescentar uma coisa. Quando estava aqui a ler, falava da nossa… Onde é que está? É a última, a gestão administrativa e, por exemplo, eu tenho experiência em todos os níveis do que aparece aqui, más depois este ano e com o Espanhol, não podia dizer nada disto, porque não se adequa, por isso eu pensei «Ok, que é que eu vou escrever?» Mas em relação ao Espanhol não se adequa, porque nós não estamos propriamente a trabalhar numa escola, por isso não nos dão. Quando fomos nós, no *estágio*, o nosso primeiro *estágio*, sim, tínhamos turmas ao nosso cargo, reuniões, tudo.
<PeP 20> Recebíamos. <risas>
<PeP 19> Não por isso, isto não se adequa a quem está a começar, porque não faz sentido nenhum porque nós não temos este tipo de tarefas ou não deveríamos ter.
<PeP 21> Há outra questão, que é em relação ao uso das novas tecnologias, no (nome da escola) não existe, por isso há aqui uns parâmetros que tenho de me manter no 1.1 porque não existiam. A única coisa que tínhamos era um quadro a giz e um retroprojetor que mal funcionava. Por isso, aqui eu não consigo fazer um avanço...
<PeP 19> <ininteligible> …um estrado bonito. Sabem o que é um estrado? Não?
<Moderadora> ¡Ah! Una tarima.
<PeP 21> Nem estrado tínhamos.

<PeP 19> Ah! Já não tem? Quando lá estive ainda tinha estrado.
<Moderadora> No hay ahora, no. <risas> Vale, bueno, pues a ver... Habéis comentado así dos adjetivos que los habéis repetido bastante relacionados con la *Parrilla*: uno que era bastante general, ¿general, en qué sentido?
<PeP 19> É assim. Este tipo de testes, se queremos chamar-lhe assim, também tem que ser geral no sentido de todos os professores se puderem enquadrar e conseguirem responder. Mas por outro lado, podia haver continuidade, do género, se estás nesta situação, agora vais para aquela pergunta. Estão a perceber o que eu quero dizer? E se calhar assim seria algo, o tipo de avaliação seria mais concreto, mais específico. Conseguem perceber o que eu estou a dizer? Ou falo muito depressa? <risas>
<PeP 20> Ou então, por exemplo, uma sugestão, um item que diga «Outros» e dar uma resposta livre, se calhar. Aí sim, podíamos completar com aquilo que eu acho que falta.
<PeP 19> O problema, posso? O problema aqui de o «Outros» é que depois como é que vão quantificar, pois não nos conseguem qualificar, tinha que ser mais <simultáneo> a oportunidade.
<PeP 20> Eu sei, eu sei, mas também nos dá </simultáneo> um bocadinho mais de liberdade para completar aquilo que eu acho que falta, pelo menos no meu caso. Se calhar...
<Moderadora> Vale. Entonces, ya habéis comentado dos posibilidades de cómo mejoraríais, entre comillas, ¿no? esa *Parrilla*: dar más opciones, algo un poco más libre y también, por ejemplo, si no cumples este requisito ve a la pregunta tal...
<PeP 19> Sí, no sé.
<Moderadora> Direccionar un poco más la opinión. Vale, ¿añadiríais algo más? Por ejemplo, de las categorías que hay, ¿echáis en falta alguna <silencio> que pensáis que es importante para la práctica docente?
<PeP 20> Sim, acho que é uma coisa que já tenho discutido até com outros colegas <tos>. É uma coisa que até já tenho discutido com outros colegas e acho que cada vez se valoriza menos: é a relação com o aluno. E acho que cada vez é mais importante também.
<PeP 21> Eu estou completamente de acordo com a PeP 20, acho que falta essa parte.
<PeP 20> Porque às vezes não basta só dar a matéria, explicar, ter... fazer o papel de professor-aluno, também é preciso fazer, cada vez mais, o papel de mãe, o papel de amiga, o papel de psicóloga e gerir, gerir a aula, que é cada vez mais difícil.
Moderadora: Ah, vale. O sea que faltaría ahí una categoría que fuese al encuentro de...<simultáneo>
<PeP 20> Mais direcionada para os alunos </simultáneo>, para a relação professor-alunos, o ambiente de aula, a gestão de aula com o aluno.
<PeP 19> Não sei...
<Moderadora> Ya está un poco ahí, en la gestión del aula.
<PeP 20> Mas a relação professor-aluno.
<PeP 19> Eu não acho necessário, eu acho que aqui a gestão de aula e interação já tenta cobrir aqui esta parte com o aluno. (PeP 19 toca el móvil que está grabando) Não sei se fiz asneira... e penso que... já, não já?
<Moderadora> Está bien.
<PeP 19> Não acho que seja assim tão necessário. Concordo, claro, nós temos que ter empatia com os alunos e temos que ter o espaço, se calhar, para os ouvir e para tentar ajudá-los, mas também isso pode ser um bocadinho…, ou melhor, não sei se tem que ser avaliado como professor, não sei se é essa propriamente a nossa missão e o mais importante, por isso acho que aqui, a gestão de aula e a interação acho que já se vê isso,

porque de alguma forma já temos que ser simpáticos, já temos que tentar motivá-los e por isso acho que já está. Não vejo assim essa necessidade.
(Llegan PeP 16 y PeP 18)
<Moderadora> Vale. Estamos reflexionando sobre –bueno, lo tenéis aquí fotocopiado por si no recordáis bien– sobre si echáis algo en falta en esa *Parrilla*, algo importante que también debería tenerse en cuenta en la práctica docente. Entonces, PeP 20, ha comentado que echa en falta un parámetro relacionado un poco con la relación profesor-alumno. <silencio> No sé si vosotras habíais pensado algo. Antes de intervenir, ¿podéis decir vuestro nombre para asociarlo luego en la grabación?
<PeP 18> Eu penso que esta relação que a colega está a falar, se percebi bem, e como a minha experiência é muito no primeiro ciclo, onde está muito implementada a noção da escola a tempo inteiro, faz muito sentido tudo aquilo que a colega estava a dizer. Se calhar, no secundário e no terceiro ciclo, pela experiência que nós estamos a ter agora, não sentimos tanto essa necessidade, porque eles já são mais autónomos, mais independentes, apesar de muitas vezes eles também nos procurarem para pedirem conselhos e pronto, mais relacionado com aquilo que a colega estava a dizer. Agora, quando falamos do primeiro ciclo, eu acho que essa parte é fundamental, porque o professor acaba por ser a ligação da escola aos pais e, portanto, acho que isso faz muito sentido, mais no primeiro ciclo, se calhar, porque depois nos outros ciclos, acho que sim.
<PeP 16> Yo estoy de acuerdo, creo que lo que dice PeP 18... Yo estoy dando clases ahora en Secundario <sic> y veo como ellos cuando les digo me podéis tutear, o sea, no me tenéis que tratar por <sic> usted, ni... y ellos se quedan en plan: «¿Te puedo tutear?» Yo aquí, vale, soy vuestra profesora y estoy enseñando contenidos, pero, o sea, podéis tener una relación conmigo. No es en plan entramos dentro de la clase, soy vuestra profesora, y salimos fuera de la clase y soy una más, que vosotros ni siquiera conocéis. Yo creo que es importante presentarnos, que ellos sepan quien <sic> somos, por qué estamos allí, de dónde venimos y yo creo que es una forma de conexión, o sea, de que ellos nos conozcan y que sepan quienes somos y que estamos allí para ayudarlos y no para complicarles la vida y eso es una masvalía <sic> muy grande porque ellos enseguida entran en tu mundo y se conectan y ayudan, te ayudan, yo les ayudo y están súper atentos y quieren hacer más y aprender más. Yo creo que sí puede ser algo que se podría añadir.
<Moderadora> Vale, añadir aparte, aunque en parte sí que está en la gestión de clase, pero podríamos añadirlo. ¿Sí?
<PeP 20> Eu vou dizer porque é que falo disto, porque ultimamente tenho trabalhado muito com cursos profissionais CEF, educacionais e, portanto, são alunos com caraterísticas muito específicas e pelo simples facto, e cada vez me tenho apercebido mais disso, pelo simples facto de entrar numa sala somos o inimigo número um e já não gostam de nós porque somos, vamos ser a professora, aquela que vai ter regras, que vai impor, vai obrigar e eles não estão dispostos a isso, não é? Quando são adultos, não, é ótimo, é excelente dar aulas a adultos, agora adolescentes com histórias de vida muito complicadas é preciso que eles vejam no professor um amigo, não é? Alguém que está ali para os ajudar, pronto, é mais nesse sentido que eu acho que é importante trabalhar isso também. E também já fui diretora de turma várias vezes e também tive essa noção, que mais do que professora deles da disciplina de Português ou de Francês, quando era o caso, também tinha que ser isso tudo, tinha de estar um bocadinho...
<Moderadora> Vale. Bien. ¿Os parece que faltaría algo más ahí o no, en la *Parrilla*? ¿Quedaría bastante completa ya con esa...?

<PeP 20> Nunca se dá um trabalho por completo, não é? <risas>. Há sempre alguma coisa que podemos melhorar, mas... Com o tempo.
<Moderadora> Vale, pues de la misma manera que habéis visto que sí que faltaba algo, antes comentabais que hay algún parámetro que no pensáis que es de todo, que no es del todo adecuado para el contexto de formación inicial, ¿no? Decía PeP 21... <simultáneo>
<PeP 21> Tinha falado </simultáneo> perante a experiência docente, acho que, porque dez aulas de 90 minutos, por isso não podemos passar por uma fase de desenvolvimento superior porque temos dez aulas, pronto. Por isso, mesmo que tenhamos os outros pontos, mesmo que os tenhamos, o fator de não ter 200 ou 800 horas por exemplo já nos impede de <silencio> escolher este parâmetro.
<Moderadora> También conviene recordar que el objetivo no es ni que este año ni dentro de diez, estéis en un 3.2, ese no es el objetivo, estar en todo ahí, es casi imposible, ¿no? Pero es un perfil bastante desigual el que resulta y eso no es negativo, pero es cierto que en ese parámetro no hay muchas más opciones.
<PeP 19> Sim e passa-se o mesmo quando se fala da avaliação porque agora como professoras de Espanhol não somos nós que damos os testes, não somos nós que fazemos, não é? Quando, lá está, quando era no outro *estágio* sim, tínhamos nós que fazer tudo, por isso aqui também na avaliação eu acho que sou capaz, mas eu não fiz <risas>, por isso é a mesma coisa, não é? Neste caso sim e aquilo que eu falava também que era –como é que se chama? – gestão administrativa é a mesma coisa, nós nem sequer contamos como pessoas trabalhadoras na escola, não é?
<PeP 20> Nem vamos às reuniões de departamento que são importantes, nem às de conselhos de turma também...
<Moderadora> Pero ahí hay algún parámetro que vosotras con experiencia podríais haber rellenado pensando en vuestra experiencia, porque hay, hay categorías transversales, hay otras que <simultáneo>
<PeP 20> Eu fiz isso </simultáneo>.
<Moderadora> Por ejemplo, en gestión administrativa tenéis la experiencia de otros contextos de trabajo, no este, que sí que podríais haber pensado en ellos, ¿no?
<PeP 20> Eu fiz isso, mas aí está. Fiz fazendo, tentando pôr metade da minha experiência, aproveitando o Espanhol...
<Moderadora> Sí, bueno, era un poco lo que se pretendía. Vale. Y en cuanto a la *Parrilla* en sí, ¿os ha parecido clara...? <simultáneo>
<Todas> Sí. </simultáneo>
<Moderadora> ¿Sí? ¿Os ha resultado fácil de rellenar? Sin tener en cuenta esos conflictos de en español no, pero en mi experiencia sí.
<Todas> Si.
<PeP 20> Está muito clara, vocabulário simples.
<No identificado> Muito acessível.
<PeP 19> É ler com atenção. <risas>
<Moderadora> ¿Y qué utilidad le habéis visto? Como herramienta de autoevaluación ya lo hemos visto, ¿no?
<PeP 19> E reflexão.
<Moderadora> Y para reflexionar, ¿sí? ¿Creéis que os ha ayudado mucho? ¿Habéis reflexionado, os ha llevado a reflexionar en aspectos que sin ella no hubierais pensado? ¿O ya en vuestra experiencia profesional habíais reflexionado sobre todo ello, incluso sin *Parrilla*?
<PeP 21> Eu penso que quando temos a experiência já começamos a perceber aquilo que temos em falha e começamos a pensar naquilo que temos que mudar. Isto provavelmente ajudou-nos em alguma coisa, mas eu acho que quem tem experiência já

vem ao longo dos anos já vai percebendo aquilo que tem de melhorar e aquilo que não pode fazer, que não convém fazer.
<PeP 20> Eu acho que é sempre bom melhorar. É sempre bom parar um bocadinho e eu senti essa necessidade também. Ao fim de algum tempo, comecei a ver-me um bocadinho viciada no mesmo método de trabalho e então parar e… refletir sobre aquilo que estava a fazer, não é? E voltar a fazer planificações certinhas, trabalhar algumas coisas que já tinha esquecido, que até fazíamos automaticamente acho que faz sempre bem. Quando nos obrigam a dizer assim agora, para, pensa, reflete, ajuda sempre.
<PeP 19> O que eu acho é que aqui nós temos um esquema e é sempre bom olhar para o esquema e para os resultados, acho que é mais isso. Nós até podemos ter ideia, por exemplo, eu falo por mim, que eu sei que uma das coisas que eu tenho que estudar será talvez a implementação de trabalhos de grupo que eu tenho algumas dificuldades porque normalmente trabalho com adolescentes, sem muito tempo para levar a cabo trabalhos de grupos maiores e sei que é uma coisa que eu tento fugir, porque não me sinto à vontade e aqui deparei-me, ora cá está o meu trabalho de grupo, pronto, é agora que eu tenho que trabalhar sobre isto e tenho que ver. Acho que é mais isto, nós todas temos experiência, nós temos consciência se calhar das coisas que temos que melhorar, mas aqui está claro, mais claro. Acho que é um bocadinho por aí e depois aqui para mim, uma coisa que eu achei interessante aparecer o comportamento profissional, porque se calhar nós não nos lembramos muito de analisar isto como sendo boa professora porque tenho um bom comportamento profissional. E depois o facto de falar aqui, por exemplo, já não só do trabalho colaborativo com outros professores, mas depois já nós próprios querermos ir mais além e dar formação aos professores e realmente, falo por mim, não é? Pela experiência, nunca me passou pela cabeça isso, ainda, mas sim há colegas que fazem, que ajudam, que se dedicam a isso <simultáneo>
<PeP 20> Outros que precisam</simultáneo> <risas>
<PeP 19> Sim, mas mesmo colegas que trabalham na escola connosco, não é? E não tinha visto isto aqui para os professores de língua, não é?
<Moderadora> Pensabais más en el profesor, vuestro trabajo en clase, planificación, no tanto fuera de clase, ¿no?
<PeP 19> Sim, é isso. Aqui esta... mas sim é importante, este trabalho colaborativo e que já tenho alguma experiência. Nalgumas escolas faz mesmo parte do nosso horário, termos uma hora de trabalho com os professores que dão os mesmos níveis e os resultados são realmente muito bons, por isso isto é importante, mas nunca tinha chamado assim, chamou-me a atenção. <risas>
<PeP 16> Yo creo que también es importante, pero la verdad es que estamos en una fase del campeonato que cuando tuvimos que hacer esto ni siquiera nos paramos, por lo menos yo. <risas>. No paramos en plan, vale, vamos a pensar ahora de forma detenida en todos los pasos y en todos los puntos. Yo creo que hablo por casi todo el mundo...<simultáneo>
<Moderadora> Bueno. </simultáneo>
<PeP 16> que está... mucha de la gente que conozco...<simultáneo>
<Moderadora> Algunos. </simultáneo> Esta mañana nos han demostrado que no, que no había sido así. <risas>
<PeP 16> Yo, por lo menos cuando tuvimos, vale, teníamos una fecha, teníamos una fecha límite que teníamos que entregar lo que teníamos que entregar, vale, lo cogemos y lo hacemos. Pero yo fue en plan, vale, lo cogí unos días antes y lo rellené, vale, miré la *Parrilla*, a ver lo que voy a escribir, lo que no voy a escribir, pero la verdad es que no tuve tiempo, demasiado tiempo para reflexionar, ver. O sea, que estamos en un año muy complicado y te gustaría tener más tiempo para hacer las cosas, no lo tienes, que tienes

mil cosas a la vez que hacer, que yo lo veo muy mal, porque no damos la debida importancia, que deberíamos de dar e incluso a esto, porque esto es bastante importante, porque te hace pensar dónde están tus fallos, dónde puedes mejorar, dónde vas peor, dónde vas mejor y es un poco triste y yo espero que en un futuro pueda ir utilizando esto, pero este año admito que es casi como un papel más.
<Moderadora> Yo creo que con la experiencia también eso se va cambiado, porque ahora a lo mejor estáis aún viendo lo que es reflexionar, entonces doy la clase y luego reflexiono, como que van por separado. Pero llega un momento y lo ideal es que, y durante este año se intentaba inculcar, que fueran los dos de la mano: reflexiono antes, durante y después y toda mi práctica es reflexiva. Iba un poco al encuentro de eso, pero quizás es verdad que ahora al principio, y bueno con muchos otros factores, que esta mañana han señalado que deberían estar en la *Parrilla*: ansiedad, control de emociones, todo eso, no os ha sido posible juntar esas dos partes, la práctica con la reflexión. No sé si las que tenéis más experiencia que PeP 16 estáis de acuerdo conmigo en que llega un momento en el que práctica y reflexión van juntas <simultáneo> ...no necesitamos a lo mejor decir: ahora voy a sentarme diez minutos y voy a pensar. Ya se hace automáticamente, incluso dentro de la propia clase.
<PeP 18, PeP 19, PeP 20, PeP 21> Sí.</simultáneo>
<PeP 16> Yo te digo eso, estoy de acuerdo contigo. Pero te digo a la hora de hacer un trabajo escrito como teníamos que hacer y era en plan, vale, ahora nos sentamos y hay que hacer un trabajo escrito, ¿sabes? Porque yo por lo menos cuando doy las clases, si veo que algo va mal en el momento lo cambias porque ves, porque has reflexionado que algo no va como tú lo habías, en un principio, planeado, que a veces pasa.
<Moderadora> Incluso después de escribirlo, ¿no te ha resultado útil? Aunque no hayas tenido tiempo de reflexionar todo lo que tu querrías. También tienes inglés, ¿no?
<PeP 16> mmm
<Moderadora> En inglés, después de cada unidad escribís una reflexión, ¿te han resultado útiles o no? ¿O tú crees que de la forma como lo has hecho no ha merecido la pena?
<PeP 16> Hay siempre opiniones que son importantes, por ejemplo, hay opiniones de los supervisores, por ejemplo, que tú a lo mejor dices una cosa en tu reflexión y ellos pues te contrastan con otra cosas y tú lo puedes aceptar o no aceptarlo o estar de acuerdo o no. Yo a veces no estoy de acuerdo, porque cada uno de nosotros tiene nuestro punto de vista y nos tenemos que mantener firmes a lo que nosotros idealizamos y lo que defendemos. Por lo menos yo considero eso, aunque nuestro supervisor <sic> no le guste, ¿sabes? Pero yo creo que, que sí, que, ¿qué me has preguntado? <risas> Estaba hablando muy bien, ¿eh? Pero me he perdido. Es que tengo muchas cosas en la cabeza ahora mismo.
<Moderadora> ¿Si no te había ayudado el escribirlo?
<PeP 16> No.
<Moderadora> A ti, personalmente, no. Vale.
<PeP 18> Eu achei muito curioso preencher o documento e depois receber o gráfico, porque eu sou muito visual, gosto muito de imagem e foi muito importante para mim, não tanto o ato de escrever, foi depois, eu fui analisar o resultado, foi difícil analisar o gráfico que depois me fez mais impacto e me fez realmente pensar sobre aquilo que eu tinha escrito.
<PeP 19> Era isso que eu falava, do esquema.
<PeP 18> Exato, o esquema. Não sei se é por esse facto de ser muito visual e de gostar muito de ver as coisas e de pôr em prática mais do que até eu escrever que realmente fez com que eu refletisse e pensasse inclusive na reflexão que eu tinha feito por escrito. Foi

muito curioso depois ver o resultado e acho que é muito importante esta parte do esquema onde podemos ver o resultado.
<Moderadora> Sí, es lo que se llama una reflexión sobre la reflexión, es lo que te ha pasado.
<PeP 18> Exatamente.
<Moderadora> Entonces, habéis coincidido más o menos en que os ha ayudado a reflexionar, por lo menos, a estructurar un poco la reflexión, vale. Además de la reflexión, ¿os ha ayudado a algo más la *Parrilla*? ¿La habéis utilizado para algo más?
<PeP 20> Para o *Portfolio* <risas>.
<Moderadora> Sí, ¿la has usado para el *Portfolio*?
<PeP 20> Sim, faz parte também.
<PeP 19> Sim.
<Moderadora> ¿La habéis relacionado?
<PeP 18> Eu também para fazer a comparação com aquilo que, no meu caso, eu estava a fazer nas aulas. Foi um bocado ver a teoria e a prática. E ajudou-me no fundo a procurar outras estratégias para melhorar os pontos mais fracos que apareciam no esquema. Foi uma ferramenta mesmo de trabalho, usei-a mesmo como uma ferramenta: é aqui que eu tenho mais dificuldades, que é que eu posso fazer para melhorar um bocadinho isto. E levou-me inclusive à procura de estratégias, pesquisa, pesquisa doutras coisas que me ajudassem a melhorar um bocadinho aquele ponto, fundamentalmente na parte do uso da língua.
<PeP 19> Vocês vão se rir, <risas> mas eu achei útil para ir buscar termos que às vezes eu queria dizer coisas que estavam aqui e que eu não sabia dizê-las, ou seja, os termos mais apropriados e até quando eu tive que fazer a <silencio> primeira… unidade didática e a fundamentação, houve coisas que na altura eu disse: ai, isto tinha na *Parrilla*, deixa ir ver como é que eu posso dizer isto direitinho e como é que, qual é o termo mais correto. Isto ajudou lá está, porque esquematiza, tem os termos certos e isso ajudou-me. Eu também usei nesse sentido, não foi um papel que eu preenchi, ficou, nunca mais usei; não, já usei mais vezes, porque lembrava-me das fases em que estava e isso podia ajudar a descrever algumas coisas, sim, ajudou, <risas>, confesso.
<Moderadora> Incluso, tiene un glosario también. En la página web, no sé si lo habéis visto, hay un glosario de términos... <simultáneo> que se utilizan en la *Parrilla* para que los entendamos mejor.
<PeP 19> Sim, sim. </simultáneo>
<PeP 19> Sim, eu lembro-me que quando preenchi fui ver isso, para perceber isso, as diferenças entre cada nível, etc. E depois ajudou-me: «Ah, isto disse assim, ah, boa!» <risas> Porque nós sabemos o que queremos dizer, mas depois se calhar, não tínhamos os termos mais científicos se é que se pode chamar assim, por isso ajudou.
<Moderadora> Vale. ¿Queréis comentar algo más de la *Parrilla*? Entonces hago un resumen de lo que hemos hablado antes de pasar al siguiente punto. Como ya sois profesoras con experiencia, antes ya solíais reflexionar, es un hábito que tenéis, pero habéis comentado que la *Parrilla* aún os ha ayudado a reflexionar en algunos aspectos que antes no lo hacíais, de forma más estructurada (por ejemplo, en el aspecto del «comportamiento profesional» que ha señalado PeP 19) y que también os ha ayudado mucho el hecho de que después de rellenarla aparezcan unos resultados y de forma visual (en el caso de PeP 18), ¿no? La rellenamos y aparece nuestro perfil inmediatamente. También os ha servido para identificar esos puntos más débiles, ¿no? Y en el caso de PeP 18 también para marcarse algunos objetivos («voy a investigar esto para mejorar»)...

<PeP 20> Eu ía concordar com a PeP 18, eu fiz o mesmo. Sim, ajuda, depois de observarmos o resultado final, não é? na grelha. Digo: «Estou tão pobre, tenho de melhorar isto» <risas>. Pronto, e acho...
<Moderadora> Y otras dos ideas muy interesantes de ese uso de la *Parrilla*, en el caso de PeP 19 como input para la terminología, académica en este caso y didáctica, y algunas de vosotras habéis comentado que os ha servido de instrumento de trabajo, no solo en ese punto la rellenasteis y la apartasteis ahí, sino que habéis seguido pensando en ella y relacionándola, por ejemplo, con el *Portfolio*, ¿no? ¿Queréis añadir algo más de la *Parrilla*? ¿O podemos pasar a lo siguiente? <silencio> ¿Pasamos? ¿Sí?
El punto siguiente es hablar de los otros dos documentos que también usamos en las prácticas de Español. Por un lado, es el *Portfolio*, tenéis ahí fotocopiados los descriptores y abajo hay un ejemplo de cómo era el descriptor y qué se pretendía, por si no lo recordáis bien; y el otro documento es el *Referencial de avaliação* del *estágio*, que lo usamos para evaluar las prácticas y, en vuestro caso, puede servir de autoevaluación.
<No identificado> ¿Solo hay dos? (fotocopias del *Portfolio*)
<Moderadora> ¿Podéis dejarles uno a ellas? Entonces, empezamos, si os parece, con el *Portfolio*, que creo que habéis trabajado más con él. Centrándonos en el *Portfolio*, si lo comparamos con la *Parrilla*, ¿qué opinión tenéis del *Portfolio*? ¿Más útil? ¿Menos útil? ¿Principales diferencias?
<PeP 19> Es igual de útil <risas>, lo creo <sic>, pero hay diferencias. En la *Parrilla*, creo, como ya hemos dicho, estoy empezando a hablar en español <risas> es más general y aquí es más específico y hay más puntos, es muy distinto. Creo, porque, claro, aquí el objetivo… está más dirigido a los profesores de enseñanza de lenguas extranjeras y creo que por eso no es tan general y aquello que hablaba antes de que si nuestro perfil no encajaba con una cuestión para seguir a otra <sic>, aquí creo que ya no es necesario.
<PeP 20> E depois, já que estás a falar outra vez em português. <risas>
<PeP 19> Acho que é diferente, pronto. <risas>
<PeP 20> Podemos torná-lo mais visual, não é? Individualizar um bocadinho mais. Acho que é a grande diferença entre a *Parrilla* e o *Portfolio*, o *Portfolio* é como se nós fizéssemos um monólogo, não é?
<PeP 19> É um perfil mais detalhado e <simultáneo>
<PeP 20> Exato </simultáneo>
<PeP 19> ...e ali é algo assim mais geral para ver onde é que podemos melhorar e aqui não, é muito mais específico.
<PeP 21> Sim, estou de acordo <ininteligible>, é mesmo isso: mais particular, mais pessoal o *Portfolio*.
<PeP 18> Eu acho que, lá está, <ininteligible>. Também penso que sim, o *Portfolio* é mais pessoal, para além de que podemos também ir acrescentando coisas ao *Portfolio* é todo o mesmo documento, ao qual podemos ir acrescentando coisas.
<Moderadora> ¿Al *Portfolio*? Perdona que te interrumpa, PeP 18, nos referimos a los descriptores que tenéis que analizar del *Portfolio europeo para futuros profesores*, no al *Portfolio* que entregamos al final del *estágio*.
<PeP 18> Ah, vale. <risas> Mas qualquer das formas, este acaba por ser mais pessoal, como estavam as colegas a dizer. Este aqui é mais pessoal, temos enquanto aqui nós não conseguimos visualizar da mesma forma que fazemos na *Parrilla* e para uma atuação mais imediata, para uma reflexão mais imediata, se calhar, a *Parrilla* será melhor e esta para uma reflexão mais, não sei, mais… <vacilación> mais pessoal, para ir pensando. E esta quase que nos obriga a atuar de imediato, porque nos dá os resultados de uma

forma muito imediata, enquanto que no *Portfolio* nós não conseguimos ter essa perceção, é essa a minha...
<PeP 20> PeP 18 falou bem <risas>, acho que a PeP 18 disse um aspeto que eu considero também importante: a *Parrilla* obriga-nos, entre aspas, a atuar logo e o *Portfolio* não, o *Portfolio* demora mais tempo, como bem disseste.
<PeP 18> É mais teórico, não é? Nós sentimos que é uma coisa mais teórica.
<PeP 20> É mais individual, mas também a atuação não é imediata.
<PeP 18> Não é imediata, exato.
<PeP 21> Podemos ir acrescentando sempre alguma coisa mais.
<PeP 20> Falou bem.
<PeP 18> Não nos obriga logo a atuar.
<PeP 20> É.
<PeP 18> Vamos pensando.
<Moderadora> Bueno, hay una diferencia clave, la *Parrilla*, en cierto modo, es más cuantitativa <simultáneo>
<PeP 20> É isso. </simultáneo>
<Moderadora> y el *Portfolio* es cualitativo. En la *Parrilla*, los descriptores aparecen descritos por fases, niveles y en el *Portfolio* no hay esa descripción, es solo por parte del profesor, quien la hace, ¿no? Entonces, yo no sé a la hora de reflexionar, ¿cuál exige una mayor reflexión? // ¿Cuál de los dos documentos exige reflexionar más?
<No identificado> <ininteligible>
<Moderadora> ¿Os ha costado más reflexionar sobre los 3 o 4 descriptores sobre los que habéis reflexionado ya? Porque cada una va a su ritmo.
<PeP 21> Nueve.
<Moderadora> ¿U os ha costado más rellenar la *Parrilla*?
<Varias PeP> El *Portfolio*.
<PeP 21> Custou-me mais preencher o *Portfolio* do que a *Parrilla*, porque o da *Parrilla* era só escolher em que nível é que se está e escolher. Aqui temos que refle... refletir <risas> para sabermos aquilo que, como é que estamos, em que nível é que estamos sem ter a *Parrilla* como ajudante.
<PeP 20> Eu quando preenchi, também ainda estou a acabar o *Portfolio*, na primeira parte do *Portfolio* <risas>, eu acho que tudo que eu preenchi estava ótimo, estava bem. Agora, na *Parrilla* não, o resultado final desiludiu-me muito, não é? <risas> E então eu senti uma necessidade muito grande de melhorar e no *Portfolio* vou preenchendo e vou achando que vou no bom caminho, que está tudo perfeito tudo o que faço, é dizer, a reflexão não me intimida, não é? E na *Parrilla* intimidou-me um bocadinho.
<PeP 19> Talvez os números, sejam esse o problema. Enquanto aqui temos texto e o texto normalmente nunca assusta tanto como vermos os resultados, não é? Acho que se calhar é um bocadinho por aí. Mas para mim a maior diferença entre os dois é também o facto de ser, o *Portfolio*, ser muito mais específico, não é? Mais subcategorias, se é que lhe podemos chamar assim. E em aspetos como aqui, dos conteúdos, etc. por isso acho que é um bocadinho, é bem mais específico nisso do que a *Parrilla*, acho que é, eu pelo menos vejo-o assim, pronto.
<Moderadora> Antes decíais que la *Parrilla* os había llevado al *Portfolio*, ¿no? Que estaban en cierto modo relacionados.
<Varias PeP> Sí.
<Moderadora> ¿En qué sentido? ¿Por qué? ¿Por qué los habéis relacionado? ¿Para qué?
<PeP 20> Porque os documentos, as duas situações obrigam-nos mesmo a refletir, não é? Primeiro, porque somos obrigadas a fazer, certo? E como somos obrigadas a fazer temos mesmo que refletir, não há volta a dar, pelo menos quem quiser refletir, eu pelo

menos faço isso. Eu não vou preencher as coisas à tola, só para dizer que vou preencher, não, eu antes de preencher alguma coisa tenho de pensar e isso obriga-me a pensar na minha situação enquanto profissional e enquanto <silencio> pessoa que quer evoluir.
<Moderadora> Y, por ejemplo, no habéis establecido ninguna relación entre tal punto de la *Parrilla* y estos descriptores, porque esta mañana nos han contado algunas experiencias de que como veían que en tal punto de la *Parrilla* era su punto débil pues habían decidido reflexionar sobre los descriptores que tenían que ver con ese punto. ¿No lo habéis relacionado así?
<PeP 20> Se calhar já é tão automático que <silencio> não sei...
<Moderadora> De forma inconsciente, a lo mejor.
<PeP 20> Ou isso. Inconscientemente eu acho que estamos a fazer. Se calhar é um bocadinho de vaidade pelo menos da minha parte de achar que já não preciso de ir atrás, ver algumas coisas, modificar... Já confio um bocadinho na minha experiência, no meu trabalho, não é? Se calhar é um bocado <risas>, não devia de dizer isso.
<Moderadora> Porque, ¿en vuestra experiencia no estabais acostumbrada a utilizar este tipo de documentos?
<PeP 19> Temos tantas coisas para fazer que isto passa um bocadinho ao lado, é verdade.
<PeP 18> Nós temos um instrumento de avaliação, mais ali pelo final do ano e, portanto, é nesse momento que nós se calhar paramos para refletir naquilo que temos ainda de fazer. Por causa desse instrumento de avaliação que inclusive conta para a nossa… <simultâneo>
<PeP 20> para o desempenho. </simultáneo>
<PeP 18> …para a nossa avaliação, para nosso desempenho. Isto no fundo acabam por ser dois instrumentos de reflexão que não são tão pontuais, não são só uma vez por ano, mas podemos fazer várias vezes. Eu penso que será a diferença que nos poderá ter ajudado depois para essa nossa avaliação pontual e obrigatória que temos anual.
<PeP 20> Eu também concordo com que, concordo com a PeP 18, estou a ver que concordo em tudo <risas>. Mas na nossa avaliação final de desempenho nós temos sempre a tendência de dizer que somos muito bons, porque vão-nos avaliar e dar uma nota, não é? E então aquilo que está menos bem, a gente não quer referir, porque temos medo de ser penalizados na nota. Aqui como esta avaliação, à partida, suponho, que não nos vão atribuir uma nota, pelo menos na *Parrilla*, ninguém disse: «Olha, se estiveres situado entre o 2.1 ou 1.2 terás 12, 13 ou 14 ou a avaliação de bom ou muito bom». Na avaliação de desempenho na escola, que temos que entregar, aí sim, se eu me desvalorizar, provavelmente a pessoa que me vai avaliar, também vai dizer: «Então, acha que...». Nós temos consciência, no fundo temos consciência daquilo que não fazemos bem ou tão bem, só que ninguém quer dizer. É um bocado isso.
<PeP 19> Está mais verdadeira esta reflexão...
<PeP 20> Esta deve ser mais verdadeira quando não há uma nota atribuída no final ou alguém a avaliar. Eu acho que é mais sincera.
<PeP 19> Sim, claro que sim, e principalmente porque quando se é avaliado na escola em que já sabemos que o nível muito bom ou excelente só podem ser duas ou três pessoas num universo que podem ser 100 ou 200 pessoas, essa não é uma avaliação justa <risas>, por isso não cabe na cabeça de ninguém isso <risas>, mas, pronto, estamos a fugir um bocadinho daqui. Acho que esta é muito mais, nós somos honestos, o objetivo é nós fazermos a avaliação do nosso trabalho, não é refletir sobre o que fizemos para que outros avaliem. E por isso, se nós não formos sinceros aqui, quando é que vamos ser? Isto é para nós, para podermos evoluir, se é que o queremos, não é? Se eu achar que sou uma modelo, não é? fantástica, com 1,80, loura, olhos azuis <risas>,

quer dizer, falta-me o espelho em casa, não é? Por isso é preciso ter os pés assentes na terra e creio que os documentos ajudam a isso, a termos consciência daquilo que somos para podermos melhorar. E a avaliação nas escolas é para esquecer.
<PeP 20> É como se nos estivéssemos a criticar a nós mesmos em segredo, não é?
<PeP 19> É.
<PeP 21> Sim, porque não nos custa criticar-nos a nós próprios, custa-nos é que os outros nos critiquem.
<PeP 20> os outros nos critiquem <risas>.
<PeP 21> Por isso podemos perfeitamente usar quer a *Parrilla* quer o *Portfolio* para nos criticarmos a nós próprios, para melhorar.
<PeP 19> E porque sabemos que vamos a ser justos, que isso é que é importante também <risas>. Às vezes, a avaliação nas escolas é isso que deixa a desejar infelizmente <risas>.
<PeP 20> O sistema das cotas.
<PeP 19> Das cotas? É isso, como é que podemos ter uma avaliação injusta?
<PeP 20> Porquê? Porque há competição e a competição é elevada e quanto mais desgraçados formos <risas> <simultáneo> <ininteligible>
<PeP 18> Mas é as cotas sempre. </simultáneo> Os professores que poderiam ser todos professores de muito bom, mas sabemos que só dois vão ser.
<PeP 19> É que podem ser, exatamente.
<PeP 20> Partindo daí, tudo é possível.
<PeP 19> Para serem <ininteligible> modelos de autoavaliação. Mas para vocês verem como isto é injusto. Este é um aparte. Há dois anos na avaliação da escola deram-me um bom e depois eu perguntei porquê e então a justificação foi que eu não tinha feito nenhuma formação específica durante aquele ano. E eu disse: «Sim, mas eu estou a fazer mestrado, dá mais créditos do que todas as formações podem dar». «Ah, mas eu não percebi». E eu disse «mas está no *Portfolio*» «Então se quiseres podes reclamar». Nem me dei ao trabalho, quer dizer, depois tinha que… <ininteligible> <simultáneo>
<PeP 18> Não conta como formação. </simultáneo>
<PeP 19> Conta na nossa área.
<PeP 18> Não, não conta como formação contínua porque retribui um grau académico.
<PeP 20> Exatamente.
<PeP 18> A partir do momento em que estás a fazer uma formação que atribui um grau académico, não é considerado formação contínua.
<PeP 20> Exatamente. É muito triste...
<PeP 19> Não foi essa a explicação que me deram <risas>.
<PeP 20> Mas é isso, ainda esta semana ouvi isso. A resposta foi precisamente essa: que conta como um grau académico, não é? Não é...
<PeP 19> Então para que é que servem os créditos que tu fazes?
<PeP 20> Não sei… <risas>
<Moderadora> Bueno... esto está muy relacionado, porque de la evaluación de desempeño final se podría decir muchas cosas, ¿no? No sé si algún día cambiará, pero... Bueno, hay mucho que objetar.
<Risas>
<Moderadora> Volviendo un poco a la *Parrilla* y al *Portfolio* que ya habéis comentado qué le veis de positivo a cada uno de los dos con respecto al otro. Para resumir, ¿cuál os parece más útil, si tuvierais que elegir uno?
<PeP 20> <ininteligible> <risas>
<Moderadora> ¿O igual? No podríais decir cuál.
<PeP 20> São diferentes.

<PeP 19> Complementares.
<PeP 20> Complementam-se.
<PeP 18> Pretende-se que são dois instrumentos complementares.
<Moderadora> Vale. ¿Pensáis que los dos son...? ¿Es interesante seguir manteniendo los dos en formación inicial?
<PeP 21> Sim.
<PeP 20> Acho que sim.
<No identificado> Sim.
<Moderadora> ¿Y los veis más útiles para formación inicial o para vuestra carrera profesional?
<PeP 21> Para toda la carrera.
<Moderadora> Para toda la carrera. ¿Seguiríais utilizando los dos?
<PeP 19> Sim.
<Moderadora> ¿Sí? ¿Los dos?
<PeP 20> ¿Honestamente?
<Moderadora> ¿O iríais más a por uno? ¿O por ninguno?
<PeP 20> Acho que de vez em quando iria utilizar a *Parrilla*, por curiosidade, para saber em que nível estou.
<Moderadora> Porque nos permite ver un poco más la evolución, ¿no?
<PeP 20> Exato, por isso.
<Moderadora> ¿Las demás?
<PeP 19> E porque é mais rápido a preencher e porque temos logo os resultados. Acho que sim, que esta será mais para utilizar do que aqui (el *Portfolio*) que demora mais tempo.
<PeP 21> Eu estou de acordo, quer com a PeP 19 quer com a PeP 20, porque acho que o facto de ser visual, de vermos em que patamar estamos e por ser mais rápido também, é de mais fácil realização do que o *Portfolio.*
<PeP 18> Concordo com o que as colegas disseram <risas>.
<PeP 16> También estoy de acuerdo.
<Moderadora> Vale. Y ya por último, el otro documento, que es el *Referencial de avaliação*, que es la descripción de los criterios de evaluación de las prácticas que algunos lo habéis rellenado como autoevaluación y otros no sé si lo habéis rellenado o no. ¿Qué os parece ese documento? <silencio> ¿Pensáis que los criterios que se tienen en cuenta son justos? ¿Echáis de menos alguno? Por ejemplo, algunos que están en el *Portfolio* y en la *Parrilla* que ahí no se contemplan y pensáis que deberían estar.
<PeP 20> Eu achei fácil o preenchimento deste documento, embora em alguns itens eu fiquei indecisa e ia para o meio de um e de outro, mas acho que esse já é problema meu <risas>.
<Moderadora> No, eso es algo normal.
<PeP 20> Fiquei um bocadinho, não é? Porque ao ler estava entre um nível e outro, mas acho que foi fácil de preencher e também gostei da parte final, não é? De por cruzinhas e é mais visual, ajuda, não é?
<PeP 21> Eu no fundo acho que é muito parecido com a *Parrilla*, não notei assim grandes diferenças. Notei mais diferenças se calhar entre a *Parrilla* e o *Portfolio* que propriamente com este documento e a *Parrilla*.
<Moderadora> Sí, porque también están nivelados, ¿no? Están descritos los criterios.
<PeP 18> Eu acho que este documento é um bocadinho o reflexo das nossas reflexões *post-aula*, até que fazíamos com a nossa supervisora e o nosso orientador. Os pontos que aqui estão focados eram os pontos que nós foçávamos na nossa reflexão *post-aula*. E não é um documento difícil, não é uma reflexão difícil de fazer, porque estamos a

refletir sobre uma coisa que acabamos de fazer e nós tentamos pegar nestes pontos e focá-los sempre na nossa reflexão. Portanto é um instrumento que é fácil de usar e orienta-nos inclusive na nossa reflexão, no meu caso.
<Moderadora> ¿Y la descripción de los criterios os parece clara?
<PeP 21> Sí.
<Algunas PeP> Sim.
<Moderadora> Vale. Ehh… <vacilación> Bueno, no sé si me falta algo que quería <silencio> ¡Ah, sí! Y ya por último, estos documentos, en cierto modo, creo que alguien lo ha comentado, que la *Parrilla* también os servía para ver un poco qué había que hacer para ser un buen profesor. Creo que los tres, más quizás el *Portfolio* y la *Parrilla*, nos están proyectando un perfil del profesor de lenguas determinado, ¿qué os parece ese perfil? ¿Pensáis que los tres documentos van al encuentro del mismo perfil? ¿Cada uno va por libre? ¿Estáis de acuerdo con ese perfil? ¿Vosotras en vuestra cabeza teníais otro perfil ideal, entre comillas, del profesor?
<PeP 19> O único que eu achei assim mais curioso, mas, pronto, às vezes achamos sentido como a minha mãe se deve sentir é o facto de serem tão importantes as tenologias e o domínio das tenologias e isso fazer parte obrigatória do perfil. E isso é curioso, porque nós podemos ensinar bem uma língua e dominarmos só mais ou menos <risas> os aparelhos, não é? eletrónicos, os computadores. E por isso às vezes acho que já me sinto quase a minha mãe, coitada, como se deve sentir.
<PeP 20> Coitada <risas>.
<PeP 19> Coitada, porque ela diz que não sabe mandar mensagens. Em fim, vamos avançar. Porque é exigente e eu nunca senti que tivesse assim muitas dificuldades com os computadores, mas tirar vídeos de *Internet*, cortar, acrescentar músicas, pôr legendas, quer dizer, tudo autodidata, porque nunca fiz formação para isto. E é curioso como realmente isto é importante para as línguas, porque até aqui sente-se isso: tens de fazer, pois não eu não preciso, eu desenrasco-me. Pois não realmente ajuda o facto de nós conseguirmos dominar estas novas tecnologias e há muita coisa que eu provavelmente não sei fazer, provavelmente não, não sei fazer de certeza <risas>. Mas, acho que é engraçado.
<Moderadora> No habías pensado en esa competencia digital dentro del perfil del profesor de lenguas.
<PeP 19> Mas penso que não é só para o professor de línguas, tem que ser para todos os professores. Realmente temos que… <simultáneo>
<Moderadora> Sí, hay competencias transversales.</simultáneo>
<PeP 19> Sim, temos que todos nós e lá está para os miúdos não notarem tantas diferenças, para irmos ao encontro deles, do que eles fazem, do que eles gostam, realmente torna-se importante. Mas se não tivesse deparado com isto aqui, se calhar não tinha colocado o facto de saber ou não desenrascar-me, digamos assim, e trabalhar com as novas tecnologias.
<PeP 21> Eu acho que é importante saber trabalhar com as novas tecnologias e senti muito a falta da existência de computadores, de… na escola onde estive, porque realmente é como disse só tinha o quadro e um retroprojetor que mal funcionava. E acho que mesmo para motivar os alunos é necessário. Eles são muito ligados às novas tecnologias e se nós não as usarmos dispersam e não têm aquele interesse como devem ter. Eu de facto penso que as aulas teriam corrido melhor e os alunos se calhar teriam aprendido um pouco mais se esses instrumentos existissem na escola onde estive.
<PeP 20> Respeito, aproveitando a deixa da PeP 21, com as novas tecnologias eu, por experiência própria, sobretudo nos cursos profissionais, eu se der o manual de formação, por exemplo, com toda a matéria explicadinha, fichas, eles não ligam

nenhum, na aula seguinte esquecem o manual. Por outro lado, já aprendi também, isto serviu para isso, então como vi que estava a perde-los, não é? Falta de concentração, <ininteligible> no telemóvel e por aí fora e esquecem que nós estamos ali, comecei a passar grande parte do que tinha no manual de formação para o *PowerPoint*, para vídeos e para <ininteligible> e volto a ter os alunos do meu lado. Por isso as tecnologias são mesmo importantes, basta o computador estar ligado, basta o texto estar projetado, o que for, porque a atenção deles vira-se novamente para nós, é verdade.
<Moderadora> Bueno, todo lo que decís de las nuevas tecnologías, estoy totalmente de acuerdo y es muy interesante, pero vamos a centrarnos más en el perfil, porque si no… <risas> Ya estamos terminando. Entonces, el perfil habéis comentado lo de la competencia digital que a lo mejor, en el caso de PeP 19, no lo había visto tan importante para esa configuración del perfil. Pero por lo demás, ¿la idea que nos transmite?
<PeP 20> Se formos sinceros, e sinceras neste caso preencher tudo, eu acho que o perfil, o resultado final de cada um vai ao encontro dos outros, não é? Tem que ser, é pura lógica. <risas> Agora, o perfil que eu tinha de professor ideal afasta-se um bocadinho de isto.
<Moderadora> Ideal, entre comillas.
<PeP 20> Sim, sim.
<Moderadora> Lo que es ideal para cada uno de nosotros... ¿En qué sentido?
<PeP 20> Está mais abaixo um bocadinho, pelo menos no meu, no meu resultado final. É aquilo que eu disse, eu devia estar muito convencida das minhas capacidades <risas>, porque eu achava que ia ter melhores resultados. Depois de avaliar e depois de ver, sobretudo aqui na *Parrilla*, fiquei muito desiludida, fiquei muito abaixo das minhas expectativas.
<Moderadora> Sí, bueno, es para ver el momento actual, ir siempre mejorando. Entonces, proyecta un perfil un poco más exigente <simultáneo>
<PeP 20> Sim, sim. </simultáneo>
<Moderadora> ...de lo que tú tenías en tu cabeza al principio.
<PeP 20> Acho que sim.
<PeP 18> Só em relação aqui ao parâmetro da gestão administrativa, porque muitas vezes os parâmetros que aqui estão, os pontos que aqui estão não dependem só de nós, dependem muito daquilo que nos é atribuído na escola. Portanto, haverá alguns pontos nesta parte da gestão administrativa que se calhar nós nunca iremos cumprir em toda a nossa carreira docente. Só mesmo aqui neste ponto, gostaria de acrescentar.
<Moderadora> Vale. ¿Sí? ¿Ya? Ya para terminar, lo último es que nos digáis una frase, un titular de lo que hemos hablado hoy aquí, con lo que os vais ahora a casa a pensar, de lo más importante de lo que se ha hablado o de algo que ha comentado una compañera y que os ha abierto un camino <risas> desconocido. Un titular para terminar, <silencio> una frase breve.
<PeP 21> Acho que nos faltou falar do conhecimento do professor, porque se o professor não sabe, tudo isto da competência digital, da administrativa não conta para nada.
<Moderadora> Sí, de hecho, el saber pedagógico (de la disciplina) anda por ahí, es alguno de los criterios de los documentos
<PeP 21> Não foi falado, por isso só referir.
<Moderadora> Vale, podríamos haber comentado un poco más eso.
<PeP 20> Eu não acho que seja assim com tanta intensidade. O conhecimento do professor acho que é construtivo, não é? Vai-se construindo. Lógico que é preciso um conhecimento básico e fundamental da língua ou daquilo que estamos a ensinar. O

professor que não sabe, dificilmente vai conseguir ensinar, mas também não precisa de ser a perfeição, é difícil chegar aí e é uma coisa ao longo dos tempos que se vai construindo e melhorando, quem tiver a vontade.
<Moderadora> Entonces, aparte de... <simultáneo>
<PeP 20> É um processo que se vai construindo, eu acho. </simultáneo>
<Moderadora> Mmm, aparte de la respuesta a PeP 21, con lo de hoy, ahora has dicho una frase muy interesante: un profesor va mejorando si quiere.
<PeP 20> Sim se quiser.
<Moderadora> ¿Es la idea con la que te vas hoy de aquí o quieres terminar con otra frase?
<PeP 21> Eu peço desculpa por interromper, mas quando estamos numa escola conseguimos, às vezes sentimo-nos desmotivados, porque nós fazemos tanto, trabalhamos tanto em casa para darmos boas aulas, para ensinar aos alunos e depois vemos professores que, de facto, não fazem nem metade.
<Moderadora> Pero bueno, eso ya... <simultáneo>
<PeP 21> Por isso está aqui </simultáneo> o «se querem», porque realmente há muitos que não querem.
<Moderadora> Sí, es el primer requisito, ¿no?
<PeP 20> E muitos que não conseguem <risas>.
<PeP 19> Desculpem, é como em tudo, há bons profissionais e maus profissionais.
<PeP 20> Exato.
<Moderadora> Como en todas las profesiones.
<PeP 19> Sim.
<PeP 20> Mas eu não quero acabar com aquela frase <risas>.
<PeP 19> Mas era uma boa frase <risas>.
<PeP 20> Sim. Para que isto serviu? Serviu para nos obrigar a pensar, a mim sim. Eu vou para casa a pensar nisto, a pensar se disse muitas asneiras <risas>, se pensei muitas asneiras <risas> <simultáneo>
<Moderadora> En eso no tienes que pensar <risas> </simultáneo>
<PeP 20> Ou que é que eu vou fazer de aqui para a frente, eu vou ver até no final do *estágio*, vou pensar nisso e se quero continuar a ser professora, que ainda é o pior.
<Moderadora> Bueno, eso espero que no te lo estés planteando <risas>.
<PeP 20> Não, porque a nossa carreira está cada vez mais exigente, não é? E cada vez nos desiludem mais um bocadinho também, não é? <ininteligible> <risas>.
<PeP 19> A frase é para resumir o que fizemos aqui hoje?
<Moderadora> Sí, un titular. Si ahora vais fuera y os encontráis con alguien: pues hoy hemos hecho una entrevista de grupo, que es la primera que he hecho y el resumen es que...
<PeP 19> Os três documentos são complementares e que todos são importantes e todos nos podem ajudar a melhorar o nosso desempenho como professores. Acho que é isso que eu destaco aqui, não é? Que são documentos que podem ser úteis para nós nos avaliarmos e por isso a partir dessa avaliação melhorar, <silencio> de preferência, não é? <risas>
<PeP 16> Tres documentos que funcionan como uno para llevarnos a reflexionar qué hacemos, lo que queremos hacer y cómo lo queremos hacer.
<Moderadora> Vale.
<PeP 18> A ideia que eu levo daqui é que refletir é obrigatório, se queremos crescer como profissionais, bons profissionais, inclusive como pessoas.

<Moderadora> ¡Vale! Muy buena frase para terminar <risas>. Bueno, pues ya para terminar hago un resumen en general, a ver si estáis de acuerdo, si queréis añadir algo por si os acaba de iluminar ahora algo. <risas>
En general habéis comentado sobre la *Parrilla* que os ha resultado útil para reflexionar, para identificar puntos débiles, para marcarse objetivos a corto plazo, incluso como input para la terminología y como un instrumento de trabajo, no solo para rellenarlo en dos puntos, en dos momentos puntuales del curso, sino para tenerlo ahí de guía para acudir a él. También habéis comentado que en algunos casos se podría adecuar un poco más al contexto de formación inicial y que os ha resultado un poco difícil, en determinadas categorías, ver en qué nivel estabais porque entraba un poco en conflicto «esto me pasa solo en el caso del español o a mí como profesora». Vale, en cuanto a la comparación entre la *Parrilla* y el *Portfolio*, habéis señalado que la *Parrilla* es más general, el *Portfolio* más específico; que el *Portfolio* permite personalizar un poco más la reflexión y la *Parrilla* la inhibe, entre comillas, un poquito más; pero que también es cierto que preferís la *Parrilla* porque os da un resultado inmediato y os permite ver cuáles son vuestros puntos débiles, ¿no? Habéis relacionado esto con la evaluación de desempeño final que se hace en las escuelas y habéis hecho una distinción muy importante entre estos documentos, entre esta reflexión y la reflexión que tenéis que hacer en ese documento al final del curso: una cosa es reflexionar para progresar, para desarrollarse profesionalmente y sin ser evaluado −como es el caso de estos documentos− y otra es reflexionar para una evaluación, que influya en nuestra carrera profesional, ¿no? También habéis comentado dos conceptos importantes: sinceridad y justicia, que estaban presentes en esta reflexión durante el *estágio* y no tanto a lo mejor en esa reflexión final de la evaluación de desempeño. También habéis comentado que el *Referencial* os ha resultado fácil, que los tres documentos son complementarios, que os ayudaron a ver el qué se espera de ese profesor de lenguas extranjeras y que vais a usar, en principio, a lo largo de vuestra carrera tanto el *Portfolio* como la *Parrilla*, pero quizás más la *Parrilla* por ser un poco más práctica y más rápida también con un resultado más...<simultáneo>
<PeP 19> Inmediato. </simultáneo>
<Moderadora> Más visible e inmediato. ¿Estáis de acuerdo con esto? ¿Queréis añadir algo?
<PeP 19> Perfecto. <risas>
<Moderadora> Pues nada, solo me queda daros muchísimas, pero muchísimas gracias por todo, por participar, por dejarme ir a ver vuestras clases, por estar hoy aquí. Muchas gracias y nada, os deseo mucha suerte, si ya no nos vemos, aunque creo que nos veremos por aquí. Y nada más. No sé si queréis comentar algo más. <silencio> Ya podemos parar de grabar.

Apéndice I: Transcripción del grupo de discusión con el profesorado en prácticas sin experiencia docente

Participantes: PeP 1, PeP 4, PeP 7, PeP 10, PeP 12, PeP 14, PeP 15 (PeP sin experiencia docente previa a la PES en la enseñanza de lenguas extranjeras).
A cargo de: moderadora (investigadora) y moderadora ayudante (no participa).
Fecha: 20 de mayo de 2015
Hora de inicio: 10:45
Hora de fin: 12:06
Duración: 81,55 minutos
Lugar: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

<Moderadora> El objetivo es realizar una interacción, un diálogo sobre vuestra experiencia, vuestras impresiones sobre la *Parrilla EPG*, ¿vale? Y también que comentéis la comparación de la *Parrilla* con los otros documentos que trabajáis en las prácticas, que es <sic> el *Portfolio* y el Relatorio <sic> de evaluación de las prácticas que, en vuestro caso, es de autoevaluación. Os los he traído fotocopiados, por si queréis consultarlos, si ya no recordáis, las categorías o algo, los tenéis aquí. En cuanto a las reglas de este diálogo es simplemente dar opinión, no hay opiniones correctas, incorrectas, <vacilación> no tenéis por que estar a favor de la *Parrilla*… Es totalmente libre, ¿vale? Podéis hablar en español o portugués, como queráis, como estéis más cómodas. Seguramente habrá aspectos comunes a todas vosotras por vuestras circunstancias porque sois un grupo bastante homogéneo, pero todo lo que es experiencia e impresiones seguramente sean diferentes o las habéis percibido de forma diferente. Es una discusión, podéis tomar el turno de palabra cuando queráis, no es necesario dároslo, podemos tutearnos, argumentar, dar opinión, mostrar acuerdo y desacuerdo con lo que dicen las compañeras y básicamente es eso. Ya hemos hecho la introducción, tenéis aquí los documentos, los conocemos y vamos a empezar con una pregunta un poco más general para ir viendo vuestro punto de vista, sobre cuál ha sido vuestra experiencia con el uso de la *Parrilla*, qué pensáis sobre el uso de la *Parrilla*, vuestras impresiones generales.
<PeP 10> Creo que la *Parrilla* ha sido bien empezarla luego desde el inicio para tenermos <sic> una idea de los aspectos importantes que podíamos trabajar durante el año, cuando estábamos preparando las clases o dándonos objetivos, ¿no? Y partiendo de nuestros problemas, ir mejorando durante el año, intentar mejorar, ¿no? Pero creo que nos ha dado un buen inicio, punto de partida para seguir después.
<PeP 12> A mí el principio me causó mucha… no sé, me parecía que no tenía nada de aquello, y entonces no sabía bien como empezar, porque tenía muchas cosas que ya tenían que ver con cosas que al inicio nosotras no habíamos hecho nada; entonces solo después con algunas lecturas entendí lo que era necesario y que sí que había cosas que tendría que evaluar. Bueno, por ahí.
<PeP 14> Estoy un poco de acuerdo, concordo <sic> con lo que ha dicho PeP 10, porque está bien hacerla al principio porque al menos, por lo menos a mí, me ayudó a situarme en un punto. Voy a hablar en português <risas> porque tenho de reflectir e estar a pensar é um bocado confuso.
<Moderadora> Sí, sí, no hay problema.
<PeP 14> Eu acho que é uma boa estratégia fazê-la ao princípio e depois ao final porque, apesar de a PeP 12 ter razão e nem sempre saber muito bem em que ponto me

localizar porque havia sempre dois em que ficava na dúvida se estaria ou no 2.1. ou no 2.2. ou no 1.2., e acabei, no início, eu acho, acabei por ir para os níveis mais baixos, porque não tinha a certeza, achava que se pusesse num nível mais elevado acabava por estar a sobrevalorizar-me e tinha a ideia de que isso não estava muito correto. E então, por isso é um bocadinho confusa, porque são aspetos muito fechados e ao colocar-me no 2.1. eu pensava mais eu também tenho este bocadinho do 2.2., mas também ainda tenho do 1.2. e então colocar-me foi um bocadinho difícil por causa disso por serem pontos bastante fechados. Evidentemente que existiram tópicos em que facilmente me situei, principalmente aqueles que se relacionavam com o domínio da língua, com a formação, porque como tenho, tinha o auxílio das notas e do diploma oficial que me colocava, por exemplo, no meu caso no nível de língua C1 oficialmente, portanto aí foi mais fácil, ok, disse aqui C1 tem de ser aqui porque oficialmente tenho. Mas houve pontos e mesmo no portfólio, quando fiz a reflexão, os meus níveis são ou muito elevados ou então muito baixos e eu ficava sem saber muito bem. Não sei agora quando tiver de fazer a final se vai ser mais, se vai ser mais equilibrada ou não. Mas adianto desde já a *Parrilla* por si só não foi, não é, ou pelo menos para mim, não serve como ajuda para refletir, acho que em conjunto com o portfólio sim, sozinha situa-nos no nível, mas não nos permite muito refletir sobre <silencio> os aspetos que temos de melhorar ou que não temos de melhorar, acho que é um bocadinho por aqui a minha ideia.

<PeP 15> Ya que hablaste ahora, has hablado ahora del hecho de que la *Parrilla* no <vacilación> no sirva mucho para la reflexión por sí sola, la verdad es que por mi experiencia al principio, aún no la hice, voy a hacerla, sé que va a haber puntos que van a ser diferentes. ¿Qué iba a decir? No estoy de acuerdo, bueno, no estoy de acuerdo, cada persona tiene su experiencia. En mi caso me ha servido para reflexionar un poco sobre los puntos, mis puntos fuertes, sí, y cómo podría mejorar mis puntos débiles. Yo creo que algunos de estos puntos, los descriptores de cada nivel, a mí me han ayudado a darme cuenta de cómo podría, la evolución, cómo podría en el sentido de mejorar estos puntos débiles y saber en qué punto estaba. A mí sí que me llevó a reflexionar un poco sobre mi práctica y... Había puntos que… en que, sobre los que yo nunca me había focado <sic>, por ejemplo, la competencia digital, nunca me había dado cuenta de que sería una competencia importante, clase, sí, es importante, sabía que era importante, pero nunca me había dado cuenta que podría ser una de las competencias para un buen profesor. Por ejemplo, la competencia intercultural sabía que era importante, pero me llevó a reflexionar cómo podría yo llevar, desarrollar la cultura en la clase. Y bueno, es eso. A mí sí que me ha llevado a reflexionar, por sí sola, sí, no es lo suficiente, pero es un punto de partida, yo creo.

<PeP 7> Yo creo que al inicio me ha costado un poquito porque no estaba acostumbrada a hacer algo parecido y después inicialmente creí que no sabía muy bien si podía reflexionar sobre otros puntos que no estaban en la *Parrilla* y ya había comentado con PeP 12 y me ha ayudado y todo ha ido bien. Pero para mí a veces sería más fácil reflexionar sin la *Parrilla*, aunque ahora como ya hice de esta última clase, creo que estoy más a gusto, me ha sido mucho más fácil y como veo que evolucioné en algunos puntos, esto me ayuda a tener una perspectiva de todo lo que ha sucedido a lo largo de este año de prácticas. Pero al principio sí me ha costado porque no estaba acostumbrada y quería hablar de otras cosas que no estaban ahí en la *Parrilla* y no sabía si lo podía hacer.

<PeP 4> Eu vou falar em português, estou mais à vontade. Eu estou precisamente na mesma situação que a PeP 7. A primeira vez que preenchi tive um bocadinho de dificuldade, não sabia bem se estava no 2.1., no 1.2. como antes a PeP 14 referiu, que

tinha umas coisinhas de um e umas coisinhas de outro, e então tive um bocadinho de dificuldade, até me lembro que pedi ajuda à minha colega, a XXX, que já tem experiência, ou seja, os nossos resultados foram completamente diferentes. Mas eu acho que esta *Parrilla* se calhar funciona melhor agora, depois do ano de *estágio*, acho que sim é uma boa ferramenta para nos conseguirmos avaliar, saber que temos de melhorar, mas agora que já temos alguma experiência. Eu acho que isto aqui é um bocadinho, tirando o domínio da língua e a formação que são específicos, não é? O resto eu acho que é preciso uma certa experiência para conseguir de facto ver uma grande evolução. Mas sim, ajudou-me bastante a ver em que ponto de situação, não é, onde é que eu me encontro para chegar ao próximo patamar, sim, acho que ajuda e acho que estão bem construídas as frases, embora haja alguns casos que eu agora não me lembro, dava-me jeito ter aqui a minha, que eu tive de facto dificuldades em situar-me porque naquelas tem uma coisa ou outra às vezes temos só um bocadinho duma destas duas coisas e é um bocado complicado de nos situarmos, mas serve perfeitamente como ferramenta de reflexão.
<PeP 1> Falto yo. Vou falar em português também. A mim a *Parrilla* ajudou-me imenso, tal vez mais agora, como as colegas referiram, porque no início eu tive muita dificuldade, tive de consultar o Portfólio, tive também aliás de consultar as *Competencias del profesorado* porque eu sentia-me muito confusa, não sabia em que patamar é que em alguns me encontrava, agora como já fui supervisionada, já fiz a *Parrilla* também e senti-me, senti que como a PeP 4 dizia faz muito mais sentido agora, porque já não tive tantas dificuldades como no início, ainda que em algumas tenha tido, por exemplo, aqui que até cheguei a comentar com PeP 7 e PeP 12 comigo na experiência docente, nas práticas, se fomos supervisionadas ou se tivemos práticas tutorizadas umas horas, sei que tivemos alguma dificuldade aí, mas foi muito muito mais fácil de completar agora do que inicialmente. Ajudou-me a ter noção em que patamar é que eu estava… , por exemplo, mesmo agora preenchendo a *Parrilla* dei-me conta que na competência intercultural ainda preciso melhorar algumas noções que foi ao preencher que me dei conta. Mas sim ajudou-me bastante para refletir em que ponto, em que ponto é que eu estava, sim.
<Moderadora> Vale, muy bien. Habéis dado muchas ideas que iremos retomando ahora porque no he querido interrumpir. Había pensado hacerlo al final, pero como PeP 1 ha terminado su intervención comentando la segunda vez que ha rellenado la *Parrilla*, ¿cuántas habéis rellenado ya la *Parrilla* la segunda vez? Solo PeP 7 y PeP 1, vale. PeP 1 comentaba que esta segunda vez le ha resultado más fácil, ¿sí? ¿Podéis comentar un poco más, qué diferencias, así un poquito más concretas, aparte de que ha sido más fácil porque ya conocíais el instrumento, alguna diferencia así más concreta de la primera a la segunda vez?
<PeP 7> Ah, ¿en nuestro resultado?
<Moderadora> No, a la hora de rellenar.
<PeP 7> Sí, para mí era lo que comentaba, ya conozco los niveles, he reflexionado un poco sobre eso y como también me ayudaste a entenderla mejor, después a la hora de rellenarla estaba un poquito más a gusto. Simplemente eso, creo que… con el tiempo vamos a ir perfeccionando.
<PeP 7> y <PeP 1> Sí.
<Moderadora> ¿Y habéis comparado los resultados? ¿Hay cambio?
<PeP 7> y <PeP 1> Sí.
<PeP 7> Por ejemplo, en la experiencia docente, aquí no podemos elegir, no tenemos mucho margen para elegir, porque seguimos teniendo poca experiencia, pero por ejemplo en la metodología, en la planificación, he tenido, en la gestión de aula también,

porque creo que durante el año hemos podido aprender un poco más cómo hacerlo mejor y en estos puntos sí que he evolucionado, no mucho.
<PeP 1> Por ejemplo, también en la planificación de clase, al inicio yo utilizaba muchos materiales, por ejemplo, complementarios a los del manual, pero de otras fuentes, de otros manuales y creo que me has observado eso, me has comentado eso y ahora veo que he evolucionado en este aspecto también. En la gestión del aula, tengo en cuenta las necesidades de los alumnos.
<Moderadora> Vale. Aparte de como instrumento de reflexión, que habéis comentado todas, que es lo que es y es para lo que lo hemos usado, ¿os ha servido para algo más la *Parrilla*?
<PeP 4> Creo que para saber qué debemos hacer para llegar al otro platamar, al otro nivel, no solo para reflexionar cómo estamos, pero para saber qué hay que hacer para mejorar.
<Moderadora> En cierto modo, ¿la primera vez os habéis marcado algún objetivo a partir de la *Parrilla*, la primera vez que lo <sic> rellenasteis y estabais en niveles muy bajos? ¿No? ¿Para eso no?
<PeP 12> Creo que los puntos que están descritos aquí, no nos permiten establecer muchos objetivos, porque, yo por lo menos, pensé siempre solo puedo alcanzar esto si estoy en una escuela, al final de unos años ya puedo hablar de gestión administrativa y cosas así. Entonces creí que para las prácticas no me permitía establecer un objetivo, pero así a un plazo
<Moderadora> a largo plazo
<PeP 12> A largo plazo, largo, muy largo, creo que sí, pensé incluso que, bueno, si la relleno cuando tenga ya unos años, creo que voy a estar en un punto altísimo. <risas> Pero bueno, la idea es que en las prácticas creo que no, la *Parrilla* no nos permite establecer un objetivo, o sea, no podemos pensar que podemos llegar a un 3.1. en algunas cosas porque no tenemos la oportunidad de trabajar algunas cosas.
<Moderadora> Tampoco es ese el objetivo, ¿no? Es una *Parrilla* no solo para formación inicial, sino también para gente con treinta años de experiencia. Vale, entonces con respecto a lo que dice PeP 12 y también con lo que había comentado antes PeP 14 o PeP 15, no recuerdo, que la *Parrilla* era un buen punto de partida, al inicio, aunque resultó un poco confusa. En general, ¿pensáis que sí se puede aplicar al contexto de formación inicial, al contexto de prácticas del *estágio* o la veis más útil para profesores que ya tienen su grupo y en qué categorías se ve eso? PeP 12 ya ha citado alguna.
<PeP 10> Yo creo que también se puede utilizar al inicio para tenermos <sic> una idea de los diferentes puntos que un profesor debe focalizar, creo que eso es, porque algunos si no apareciesen en la *Parrilla* nunca…
<Moderadora> ¿Por ejemplo? Nunca habríais reflexionado sobre ellos, entiendo.
<PeP 10> La competencia digital, una que nunca... Después, como ha dicho PeP 15, sí, la intercultural sí porque ya nos hablaban de eso el año pasado y siempre desde que hemos empezado las clases, pero la competencia digital no y las demás sí.
<PeP 14> eu acho que a dificuldade que nós temos quando contactamos pela primeira vez com a *Parrilla* tem mais que ver com os conceitos, com o que é que significa a formação (é até a mais fácil), mas que é o que significa a competência digital, que características é que isso implica, a competência intercultural. Eu acho que o mais complicado, ou pelo menos aquilo que eu senti mais dificuldade, a primeira vez que comecei a ler os pontos e tive que ler aquilo umas três vezes até responder eu é mesmo que limitava as competências cada um dos pontos porque havia uns que, para mim, tinham que ter mais coisas para além das escritas em cada um dos níveis e que não

estavam ali. Então, acho que a minha maior dificuldade foi essa. No entanto, acho que sim que deve ser aplicada em níveis iniciais, se calhar refletimos mais quando já temos mais experiência, é verdade, porque não vamos ter níveis muito altos nem nada disso. E quando temos mais experiência já somos capazes de refletir mais, precisamente, por causa disso, porque a experiência implica muitas coisas diferentes, enquanto que a nossa experiência acaba por ser muito limitada, nós não tempos um contacto com turmas muito diferentes, por exemplo, no meu caso de *estágio* eles são muito homogéneos, há uns que falam mais, outros que falam menos, mas a experiência é, nunca tive experiências de mau comportamento e que tivesse de atuar de acordo; e muito provavelmente pessoas que já tiveram mais experiência já contactaram com uma heterogeneidade enorme de situações que nós no nível inicial não contactamos. E tão cedo, é uma coisa muito a longo prazo, como disse PeP 12, que não contactamos. E então, acho que no nível inicial serve sim para nós nos localizarmos: temos aqui estas coisas, estas características que um professor deve ter, e então serve um bocadinho, ainda que muitas vezes enfacionadamente… <sic> nos localizemos num determinado patamar e acho que é essa a utilidade que acaba por ter. Sim, permite-nos, pois, partir de aí e refletir. No entanto a mim ajudou-me muito mais o *Portfolio* a refletir, porque tinha mais descritores, tinha, era mais pormenorizado do que a *Parrilla*.
<Moderadora> Después vamos a eso. Sí, has comentado, efectivamente si no tenemos experiencias es casi imposible reflexionar. La idea no es que tengáis tantas experiencias para reflexionar, sino inculcar desde el principio lo que es una práctica reflexiva, porque hay profesores con 20 años de experiencia que no reflexionan, porque no tienen esa costumbre, ese hábito, no saben lo que es, ¿no? Ahora cuesta mucho reflexionar, porque necesitamos la *Parrilla*, el *Portfolio*, necesitamos «ayudas», ¿no? Pero una vez que entremos en esa dinámica de una práctica reflexiva, eso se hace automáticamente y lo vais a conseguir si desde el inicio habéis estado acostumbradas a eso. Estoy totalmente de acuerdo que os faltan experiencias, bueno, a todos nos faltan experiencias para poder, <vacilación> digamos, situarnos en una o en otra fase de la *Parrilla*.
<PeP 7> Moderadora, ¿puedo solo añadir…? Yo creo que una buena opción podría ser adaptar la *Parrilla* y los descriptores a la realidad de las prácticas. O sea, hay aquí, como hemos comentado, algunos descriptores con los cuales no tenemos…, <vacilación> no estamos en contacto con esas realidades y creo que podríamos adaptar esta *Parrilla* a lo que solemos hacer en realidad en los institutos.
<Moderadora> O sea, ¿prescindiríamos de qué categorías?
<PeP 7> Yo creo que de ninguna, pero por ejemplo, como estaba comentando, en la administrativa, podríamos mantener las gestiones que hacemos, como por ejemplo, pasar lista, repartir materiales… Pero hay otras como, por ejemplo, corregir pruebas, yo nunca he hecho eso. <risas>. O sea, aquí no sé quizá ver un poquito, adaptar…
<PeP 12> Quizás faltan cosas que nosotras tenemos que hacer en las prácticas que no vamos a hacer después. Por lo tanto, creo que sí que se podría adaptar a las prácticas quitando unas cosas o modificando y añadiendo otras que quizás tengan más que ver con nuestras prácticas y nuestra realidad aquí en la universidad también.
<Moderadora> ¿Por ejemplo? ¿Qué añadiríais? ¿Falta alguna competencia? ¿Falta algo que añadiríais? Competencias o tareas del profesor, si no lo concebís como competencia.
<PeP 4> Por ejemplo, en la planificación de clases y de cursos, hay aquí cosas… Por ejemplo, «puede encontrar actividades complementarias a las del manual», pues en mi caso yo no puedo utilizar el manual, así que no tiene mucha lógica que esté esto aquí. Se podría hacer algo como que, yo qué sé… «es capaz de realizar actividades sola o con alguna ayuda».

<Moderadora> Creo que está después más adelante.
<PeP 4> Pero esto del manual, por ejemplo, que no estoy lendo <sic> todo.
<Moderadora> Hay núcleos en los que sí parten del manual y a partir de ahí, amplían, modifican… depende, porque hay muchas realidades.
<PeP 7> Tendríamos, por ejemplo, que pasar un cuestionario preguntando a los anteriores alumnos de prácticas qué solían hacer, pero, claro que sí, esto soy yo pensando. <risas>
<Moderadora> Vale, entonces, modificaríais y ¿añadir? ¿Se os ocurre alguna otra categoría?
<PeP 12> Así concreto no.
<PeP 4> ¿Qué hacemos nosotros de diferente en prácticas y un profesor profesional? Pues asistir a las clases del coordinador, si estamos asistiendo, si no, si somos asiduos y puntuales, si no. <ininteligible>.
<Moderadora> En parte está en el «Comportamiento profesional». Pero me parece muy interesante lo que comentas esa capacidad de observar y no asistir por asistir. Quizás estaría bien.
<PeP 4> Aprovechamos aquello que estamos viendo.
<Moderadora> Sí, sí, es muy interesante la capacidad de observar.
<PeP 10> Que es lo que hacemos en inglés. Tenemos unas hojas que debemos rellenar al inicio del año, unas diez, con categorías diferentes, como hace el profesor orientador. Entonces cuando un alumno llega tarde o... Son diez categorías. Durante las primeras clases tenemos que observar esos aspectos y apuntar ciertos elementos. Un aspecto para cada clase
<PeP 10> Planificación…
<PeP 4> Esto debería ser obligatorio.
<Moderadora> Eso podríais hacerlo a partir del *Portfolio*, por ejemplo, cada día centraros en una de esas categorías, en realidad es casi lo mismo. O la *Parrilla*, también, observando al orientador. Cada día observo, un día observo... Otro día mitad de las competencias clave. También sería una posibilidad de aplicación de la *Parrilla*.
<PeP 10> A partir de eso tuvimos que sacar conclusiones y entregar un trabajo.
<PeP 15> Sí, o sea, ver los aspectos positivos y también negativos, según nuestra propia perspectiva de cómo debemos comportarnos en la clase, en un aula.
<Moderadora> Sí, sí, buena idea y se podría incluir en la *Parrilla* como esa capacidad de observación a partir de varios instrumentos. Vale. ¿Se os ocurre así algo más? Porque antes al principio comentaba PeP 7 que ella la primera vez que vio la *Parrilla* y supo que tenía que reflexionar sobre eso, le habría gustado reflexionar sobre otros aspectos.
<PeP 7> Porque yo no sabía si podría por ejemplo, hablar de cómo todo ha ido durante la clase o si solo tenía que centrarme en los descriptores que estaban allí. O si podía describir lo que ha pasado, cómo han <vacilación> –¿cómo se dice?–, <risas>, cómo han reaccionado los alumnos y si podía hablar un poco de mis dificultades a la hora de preparar esa clase, o sea, cuestiones que no estaban directamente ahí. Pero como ahora ya sé que lo puedo hacer, aunque siguiendo los puntos para mí fue más fácil.
<PeP 12> Yo también creía que podría reflexionar, o sea, no sabía si debería contar todo, decir incluso lo que me han comentado después, cómo los alumnos han hecho las cosas, cómo yo he llevado las cosas, pero como la *Parrilla* estaba ya tan, tenía puntos tan específicos, después no sabía cómo incluir esas cosas junto con los puntos y entonces me quedé, al inicio, sin saber cómo empezar a escribir. Pero después creo que salió naturalmente, después reflexionando un poquito sobre… incluso lo que se decía en

cada punto, creo que después al final siempre conseguimos encontrar algo que podemos adaptar a nuestras prácticas y reflexionar y todo de eso.
<PeP 1> Yo también he sentido esa dificultad para comentar la *Parrilla* y, por ejemplo, he sentido la necesidad de… relacionar unos con otros y con mi habilidad en la clase, pero como PeP 7, también quería hablar sobre otras cuestiones que no estaban aquí, por ejemplo, algunos comentarios de PeP 12 también que se relacionaban con la *Parrilla* pero también no sabía si lo podría hacer, ahora sí, voy a…
<PeP 15> Me acordé de algo que también creo que es importante y que no está, bueno es un poco como, es lo que conecta todo esto, porque nosotras somos personas. Entonces lo que yo siento que a veces también falta y que hacemos en inglés, porque en inglés tenemos como un diario a lo largo del año, entonces después de cada unidad que impartimos tenemos que hacer una reflexión. Hacemos la reflexión sobre nuestra práctica, pero también uno de los puntos que también, en el que también nos focamos <sic> es cómo nos sentimos como persona y cómo evolucionamos a lo largo del año. Y yo eso creo que también es interesante y eso yo no me había dado cuenta de que era importante y cuando estaba haciendo la reflexión sobre mi práctica en inglés, la profesora que nos da el *feedback* sobre lo que escribimos me ha dicho que sí, que quizás debería reflexionar un poco cómo has evolucionado como persona, cómo gestionamos nuestros sentimientos, la gestión del estrés, por ejemplo, la gestión del tiempo, que creo que todas nosotras sentimos a lo largo de este año que fue… <risas> una revolución de sentimientos y de muchos cambios que sufrimos y también creo que es interesante, porque es importante también saber cómo gestionar nuestros sentimientos y comportarnos y controlar esos sentimientos dentro de la clase y también después, saber hablar con las compañeras, por ejemplo. En mi grupo de *estágio* yo creo que tuve mucha suerte, <risas>, con la escuela, también con las compañeras, con las orientadoras, todo. Y ese lado también he sabido gestionar con la ayuda de mis compañeras y de mis orientadoras también. Creo que es una reflexión que también debe tener lugar, principalmente al inicio, al inicio de las prácticas. También será importante, yo creo que, uno de mis miedos es cómo será mi primer año sin cualquier ayuda y ahí también creo que ese apoyo será también muy importante.
<Moderadora> Sí, de hecho… estoy totalmente de acuerdo. Varias personas en el cuestionario que pasamos lo han comentado, que faltaba un poco lo que era la competencia social y yo también añadiría lo que ha dicho PeP 15, todo lo que tiene que ver con lo intrapersonal, interpersonal, emocional… no solo en formación inicial, sino siempre, a lo largo de la carrera. Eso sí que es un punto…, quizás un punto débil de la *Parrilla*, ¿no? Vale, no sé si queréis profundizar en algo más, comentar algo de lo que han comentado las compañeras y os habéis quedado con ganas de dar vuestra opinión.
<PeP 12> Yo ahora me quedé reflexionando sobre lo que PeP 15 ha dicho y estoy totalmente de acuerdo y no lo había pensado así, de esa manera. Es, sin duda, algo que hace falta, sí.
<PeP 10> Al inicio cuando teníamos que hacer esto, porque es al final de cada unidad, para la primera teníamos una fecha para no dejar mucho tiempo entre nuestra unidad y la reflexión, ¿no? ¿Por qué tenemos que hacerlo para esta fecha y por qué no tenemos más tiempo? Pero al final la segunda unidad y después, yo no he llegado a la tercera, pero cuando he hecho la segunda, en mi reflexión sobre la segunda la profesora ya ha visto que yo no me quedaba bien <sic>. Ya había hablado con las demás, con la orientadora en la escuela, pero la profesora aquí ha visto que algo no iba bien y entonces me ha enviado un email (no entiendo…). Yo he dicho no voy a terminar…, he hecho la segunda, pero no haré la tercera. Prefiero ir un año para Inglaterra y cuando volveré lo terminaré bien. Pero también permite a los otros profesores, creo, ver cómo estamos y si

necesitamos más ayuda, quizás o alguna cosa, ¿no? Porque muchas veces sí, las compañeras, pero también no pueden hacerlo todo, también tienen muchas cosas y tener una opinión de alguien que tiene experiencia también es importante.
<Moderadora> O sea que, en este caso, todas las fichas de observación y esa reflexión que os obligaban a hacer te han ayudado a ver que era mejor seguir otro camino.
<PeP 10> Así con esas hojas al inicio de la observación, sabemos qué tenemos que observar, porque cuando llegamos a clase apuntamos todo y no sabemos si es importante o no. Quizás olvidamos cosas importantes porque estamos escribiendo que no son… Creo que son prácticas.
<Moderadora> Quizás también si se trabajara con estos documentos antes de ir al *estágio*, os llevaríais otros puntos sobre los que pensar y qué observar.
<PeP 10> Verdad.
<Moderadora> ¿Algo más de vuestra experiencia? ¿No? ¿Nada? No sé si quedaba algo por aquí que he anotado. <Silencio> Ya hemos comentado todo lo que habíamos previsto. Entonces haciendo así un resumen de lo que habéis hablado de la *Parrilla*, antes de pasar al siguiente punto, podemos decir como puntos fuertes de la *Parrilla* que es un buen instrumento para la reflexión, para la autoevaluación, que es útil desde el inicio para orientarnos, para guiarnos, no tanto para rellenar después de la primera clase, pero sí para hacernos una idea de aquello que se espera de nosotros. Las categorías las habéis visto todas necesarias, aunque convendría adaptar algunas a la formación inicial. También os ha ayudado a pensar en competencias en las que quizás no hubieseis pensado sin la *Parrilla*, como la competencia digital, que habéis comentado. Y también habéis dicho que sería interesante incluir competencias relacionadas más con emociones, sentimientos… que no aparece recogido en la *Parrilla*. Creo que alguien ha comentado que a veces necesitaba un punto en el que se reflejara un poco cómo habían reaccionado los alumnos a la clase y ese no estaba recogido, yo creo que eso sí que está pero necesitamos darle la vuelta: los alumnos siempre reaccionan por algo, por los materiales o por el profesor, o por la planificación o por la gestión de clase; entonces sí que está en la *Parrilla*, pero a lo mejor aún no somos capaces de darle ese giro. No es que sea por ser formación inicial o estar sin experiencia, porque muchas veces inconscientemente y sin haber una reflexión todo lo achacamos al alumno: por qué no ha hablado, por qué no ha reaccionado bien… pero siempre detrás hay algo, del alumno, no siempre es su culpa. ¿Os parece que más o menos es un buen resumen de lo que hemos hablado?
<Todas> Sí.
<Moderadora> ¿Me falta algo por añadir?
<Todas> No.
<Moderadora> Pues ahora vamos a comentar, si os parece, que también habéis dicho ya… comparar un poco los tres documentos que se manejan en las prácticas de Español: la *Parrilla* (que ya hemos hablado un poquito más sobre ella), el *Portfolio* (que os he dejado aquí los principales puntos y un ejemplo de descriptor para que os acordarais cómo funcionaba) y el *Referencial de avaliação* del *estágio* (que vosotros cubrís como autoevaluación y nosotros lo usamos para evaluar). ¿Podéis comparar un poco qué diferencias veis entre los tres documentos? ¿Qué similitudes? También vuestra impresión general sobre los tres.
<Silencio>
<Moderadora> A ver… Si os parece empezamos por *Parrilla*/*Portfolio*, que yo creo que es lo que más habéis trabajado.
<PeP 7> Entonces, creo que son parecidos con respecto a los descriptores, porque también en el *Portfolio* tenemos los descriptores. A mí, no sé si esto es importante decir,

pero creo que es muy completo el *Portfolio*, me ha ayudado muchísimo, incluso con relación a mi *relatório*, porque nos habías dicho que podríamos elegir descriptores que estuvieran relacionados con nuestro trabajo de investigación. Para mí me ha servido para eso, para reflexionar sobre mis puntos débiles, en especial, o sea, después de rellenar la *Parrilla*, también he intentado elegir los puntos que me gustaría reflexionar un poco más en el *Portfolio*; por ejemplo, la cuestión de la evaluación, que creo que ha sido uno de mis puntos a mejorar, porque es un lío, nunca sabemos qué técnica debemos adaptar a nuestros alumnos, creo que tengo que mejorar en ese punto. Entonces a partir de la *Parrilla*, elegía en el *Portfolio* los puntos en los que me gustaría reflexionar. También, como comenté, usé también algunos descriptores para hablar un poco sobre el *relatório*; elegí, como por ejemplo, en metodología, en leer, a partir de ahí he elegido descriptores relacionados con mi trabajo de investigación y me ha ayudado también a… como estoy leyendo y estaba leyendo algunos artículos, algunos libros, me ha ayudado para tener un plan de investigación.
<PeP 14> Concordo muito com o que a PeP 7 acaba de dizer, porque da mesma forma quando escolhi os descritores relacionados com a escrita, eu escolhi de acordo com aquilo que eu, neste caso, já tinha aplicado na primeira unidade e com aquilo que fui fazendo relacionado com a escrita. Ou seja, <vacilación> o *Portfolio* acabou por me ajudar a refletir e a perceber se aquilo que tinha feito em aula estava de acordo, se concordava com os princípios de autores que eu já tinha lido e com aquilo que eu pretendia fazer e pretendo defender no meu *relatório* ou não e acho que nesse aspeto, o *Portfolio* foi muito importante, porque me ajudou a fazer essa reflexão, que sem ele acabava por ser eventualmente teria que ser feita, mas não seria tão, como é que hei de dizer…, seria mais, conforme as ideias me fossem aparecendo eu iria pensando nelas.
<Moderadora> Estructurado.
<PeP 14> Exatamente, estruturado. Com o *Portfolio* acabou por ser muito mais estruturada. Na minha opinião, a vantagem que o *Portfolio* tem relativamente à *Parrilla*, pode perceber-se que eu gosto mais do *Portfolio*, é que tem bastantes descritores que são muito mais pormenorizados e muito mais direcionados para a prática em si, para a prática profissional em si, digamos assim. Enquanto na *Parrilla*, não é que seja abstrato, mas exige uma capacidade de reflexão maior, no *Portfolio* os descritores são mais detalhados e são mais concretos, concretos. De modo que, eu pego num descritor e facilmente conseguia associar imensas coisas que me foram ditas nas reuniões, imensas coisas que eu já tinha pensado; enquanto, na *Parrilla* tem de ser um bocadinho aquilo e eu senti dificuldade em extrapassar o que dizia lá, no *Portfolio* consegui facilmente faze-lo, porque se não tinha um descritor que estivesse muito de acordo com o que pensava, havia outro que se relacionaria mais facilmente. E acho que nisso, aí está a vantagem do *Portfolio*: ser mais concreto e nos permitir através de um descritor falar de imensas coisas que podem ter, não se relacionar com o que diz aí, mas com a categoria geral; por exemplo, quando escolhi gramática, eu falei de imensas coisas: falei de como dei gramática, a forma como me disseram que eu dei, a forma como eu acho que deveria tê-la dado e permitiu-me fazer isso. E a *Parrilla*, por nos colocar num nível e sim é vantajoso saber que estamos neste nível ou naquele, o *Portfolio* é muito mais benéfico nesse aspeto, porque nos permite sermos nós a colocarmos em determinado nível ao refletirmos: fiz assim, não deveria ter feito ou fiz assim, aqui está correto. Acho que essa acaba por ser a vantagem do *Portfolio*.
<PeP 15> Sí, yo estoy de acuerdo con PeP 14. Yo creo que la ventaja del *Portfolio* es que profundiza mucho más esos aspectos y, aunque la *Parrilla* sea orientada a la acción, no es tan concreta, como PeP 14 ha dicho. Se habla del saber hacer, sí, pero aquí quizás en el *Portfolio* se profundiza más ese saber hacer, porque hay más descriptores y

categorías. Bueno, es eso. Quizás orienta más a la acción, al saber hacer, cómo hacer que la *Parrilla*. La *Parrilla* quizás es el punto de partida, un poco más general, para situarnos en qué niveles estamos.
<PeP 12> A mí me parece que el *Portfolio* está, tiene más relación con lo que hacemos y por eso nos identificamos más. Creo que cuando lo leemos encontramos un montón de cosas que tienen total relación con lo que hacemos en nuestras clases, en las planificaciones, con los alumnos, con nuestra investigación también. Y creo que eso hace que nosotras tengamos una actitud con el *Portfolio* totalmente distinta de aquella que tenemos con la *Parrilla*, la *Parrilla* parece una cosa más seria, una cosa más… ¿cómo puedo deciir? llena de puntos más específicos. El *Portfolio* nos permite reflexionar mucho más, con un poquito más de persona que somos, un poquito, ahí la persona podemos focar <sic> totalmente en el *Portfolio* y creo que en la *Parrilla* no podemos tanto, ya está mucho más estructurado, mucho más restricto, creo.
<PeP 10> Lo que quería decir también, como ha dicho, es que permite llegar a esa parte social, como estábamos hablando antes, que no podemos hacer con la *Parrilla*. Es que es como eso. Es que podemos reflexionar, como has dicho, sobre cómo hemos hecho, cómo lo haríamos, qué nos han dicho y entonces reflexionar más sobre nosotros y... Aquí queda un poco automático, ¿no? Algo… iba a decir, no formatado <sic>, pero muy estructurado y mecánico, algo que no…
<PeP 1> Yo también estoy de acuerdo con PeP 10, porque iba a hablar de esta competencia social, porque yo creo que la *Parrilla*, como han dicho, es el punto de partida y, por ejemplo, a partir de nuestros puntos débiles podemos elegir en el *Portfolio* los descriptores y reflexionar sobre ellos. También me ha ayudado mucho a reflexionar sobre mi *relatório*, porque a partir de ese descriptor yo hice la reflexión de lo que yo ya había leído, de lo que ya había hecho en clase, de lo que me falta hacer, por ejemplo, también. Por ejemplo, esa parte de la competencia social, por ejemplo, aquí en el descriptor, «dar clase», la interacción con los alumnos, por ejemplo, podemos reflexionar mucho más, es más concreto y más apropiado a nuestras clases, a nuestro cotidiano <sic>, a nuestro día a día, por ejemplo.
<Moderadora> Vale, ¿alguien quiere comentar algo más? <risas> PeP 4 está de acuerdo con todo. Yo estoy de acuerdo en que efectivamente hay una diferencia entre los dos documentos y hay una diferencia clave que es que en el *Portfolio* aparecen los descriptores, pero no una descripción pormenorizada de cada uno de ellos; en la *Parrilla* cada uno de los descriptores está descrito, qué se considera de esta determinada fase, qué se considera de esta otra y en el *Portfolio* eso no está. Entonces, a vosotras parece que os ha resultado más útil el *Portfolio* que la *Parrilla*, cuando en un primer momento yo pensaba que era lo contrario porque la *Parrilla* os lleva a reflexionar mucho más detalladamente sobre algunos aspectos y el *Portfolio* es más libre. Comentabais que una es el saber hacer y otro no tanto, yo creo que es saber hacer también está en la *Parrilla* y en el *Portfolio* está más el qué hacer, porque todos los descriptores nos llevan a qué aspectos es posible trabajar relacionados con un determinado descriptor.
<PeP 14> Eu queria dizer uma coisa. Precisamente, eu acho que a vantagem do *Portfolio* para quem está a começar é precisamente essa, o que fazer, porque acho que nós neste momento estamos a refletir o que fazer, como fizemos e o que fazer diferente. E a *Parrilla* não anda tanto nessa direção e por isso que se adequa mais e nos identificamos todas com isso, porque neste momento, como estamos a começar, estamos mais centradas nisso. Pelo menos a mim, resulta-me melhor porque é mais livre e eu gosto duma reflexão mais livre, estruturada, mas mais livre, <risas> porque me permite focar nesses pontos que na *Parrilla* estão mais formatados, digamos assim. No *Portfolio* acabo por ser eu a utilizar a linguagem como eu quero para dizer o que eu

quero e no *Portfolio* <sic> [*Parrilla*] só posso escolher um nível de acordo com aquilo que lá está, não sei se isto tem sentido. Por isso é que acho que é mais útil e por isso me agradou mais o *Portfolio* e quase com certeza, para o ano, se estiver a dar aulas, vou tentar seguir esta lógica do *Portfolio,* porque me parece mais útil.
<PeP 10> E que a *Parrilla* diz «tas <sic> aqui, tens que ir ali», mas não diz como, em quanto o *Portfolio* já te ajuda.
<PeP 14> Acho que se calhar te ajuda a pensar «para chegar ali podes fazer isto, podes não fazer ou fizeste desta forma, mas não resultou, vamos tentar outra» e então na semana seguinte ou no mês seguinte vamos voltarmos a esse descritor e pensamos «olha, temos uma nova estratégia e até funcionou um bocadinho melhor». E depois, não sei, acho que a *Parrilla* serve exatamente desta forma, fazer no início e no final e o *Portfolio* serve de guia.
<PeP 10> Creo que los dos van juntos.
<PeP 14> Acho que é assim, serão mais assim que funcionam e que nos ajudam.
<Moderadora> Vale, o sea, que los veis bien como complementarios…
<Todas> Sí.
<Moderadora> ¿O prescindiríais, por ejemplo, de la *Parrilla*?
<Todas> No.
<PeP 10> Complementarios.
<Moderadora> ¿Los veis necesarios, por ejemplo, para el futuro, seguir con los dos en las prácticas?
<Todas> Sí.
<PeP 10> Como he dicho, la *Parrilla* nos dice estás aquí y tienes que llegar aquí y el *Portfolio* nos dice cómo, nos permite reflexionar cómo llegar al nivel superior.
<Moderadora> Os ayuda a reflexionar, el *Portfolio* no dice cómo, pero os ayuda a que vosotras penséis cómo.
<PeP 10> Sí.
<Moderadora> ¿Y el *Referencial de avaliação*? ¿Qué os parece?
<PeP 14> Eu acho que é muito redutor. Quando estive a fazer, a preencher, não é que tenha tido muitas dificuldades, precisamente por isso, porque no «saber disciplinário» ou temos bom ou temos suficiente. Por norma nunca vamos ter insuficiente porque aqui não teríamos, pronto. <Risas>. Não, não, neste caso, lá está, acompanhei, fiz todo o processo académico com elas e, portanto, sei que são pessoas que se esforçam e que sabem. Tento… seria mais ou menos isso, ou num suficiente ou num bom. Claro que em termos quantitativos isto tem uma diferença, que se traduz, mas neste momento só estamos a pensar qualitativamente, ou consideramos que temos um bom nível ou consideramos um suficiente, neste momento nunca vamos considerar que temos um muito bom <risas>, porque acho que seria…como hei de explicar, a sensação que eu teria a colocar-me num muito bom, por exemplo, no saber disciplinar, é que seria que seria ali no topo e não acho, tenho tanto para aprender, que seria sempre um suficiente ou um bom: ou um suficiente por medo de achar que estava a sobrevalorizar ou um bom com a consciência de que não aqui sei que sou assim.
<Moderadora> Sí, pero bueno, también hay que situar ese *Referencial*, está pensado dentro de formación inicial, es un «muito bom» en formación inicial, no dentro de 10 años. <Risas>. Yo creo que a veces hay que situarse, que está pensado o en teoría debería estar pensado para formación inicial.
<PeP 14> Mas ainda assim, eu acho realmente que para os professores será o modelo e é mais fácil vê-lo como uma estratégia de avaliação <ininteligible> <risas>. Para nós enquanto autoavaliação acho que é muito redutor, porque não... São tópicos, e depois, e estes tópicos? Eu até sou suficiente nisto, mas até sou boa nisto, no saber disciplinar,

como é que eu faço? Não há aqui um suficiente mais nem um bom menos. É um bocadinho assim, colocarmo-nos implica, vai um bocadinho de encontro à *Parrilla*, e não é só isto, é isto, mais isto e mais aquilo. E depois como é que eu faço? Ok, tudo no bom e...
<Moderadora> Sí que hay opción, perdona, a «bom mais», «bom menos»… e podemos situar las cruces en médio.
<Todas>: Sí. <risas>
<PeP 14> Mas neste caso…
<PeP 1> Eu fiz isso, eu situei alguns no médio e no fim senti a necessidade de fazer um comentário, ou seja, como eu não considerava nem num patamar, nem noutro, senti a necessidade de fazer o comentário a explicar algumas das opções que ali estavam, senti essa necessidade de escrever, comentar como é que eu me sentia, se eu sentia que tinha evoluído, onde é que sentia isso. Senti a necessidade de fazer o comentário, por exemplo, acho, como a PeP 14 disse, é bastante redutor.
<PeP 12> Yo estoy de acuerdo con el hecho de que sea reductor, porque bueno… creo después de tanta reflexión, de tantos elementos de reflexión que ya tuvimos, después rellenar esto ya creo que fue en marzo, rellenar esto, creo que no ha traído nada de nuevo, para mí, por lo menos. Fue esa la impresión que tuve cuando la rellené. Pero claro, después, el comentario que nos hizo nuestra orientadora o cosas así, incluso, después al compartirlo entre nosotras, ahí sí, ya algunas cosas, sí. Pero algunos puntos me pareció que, bueno, es esto, no es esto y no sé si…no… Creo que reflexioné mucho más con otros elementos que con este, creo. No quiero decir que está mal de todo ni nada de eso <risas>, pero a mí no me sirvió para reflexionar efectivamente, decir, bueno, tengo que cambiar un montón de cosas, no. Me sirvió para situarme y para saber lo que pretendían de mí, lo que me… en qué puntos se basaban para evaluarme, eso sí, en algunos puntos, sí, pero reflexión, reflexión, no.
<PeP 15> Yo también sentí lo mismo. Sentí que era un documento que limitaba mucho. Yo pensé: bueno, mi práctica se reduce a esto… <risas> Entonces me sentí un poco limitada en lo que yo… en mi punto… en ese… en ese momento en el que, en el que rellené esta tabla. Sentí eso: a veces estaba en este punto pero pensaba, estoy en un punto 2, pero también no sé dónde ponerme. Entonces, fue un poco limitativo y sí que sentí necesidad de desarrollar un poco mis propias mis propias observaciones sobre todo esto, pero me sentí un poco limitada y quizás sí, no me sirvió tanto como reflexión, sino para saber los puntos en los que… sobre los que somos evaluados en la facultad.
<Moderadora> ¿Algo más? <silencio> ¿No? Y sobre esos puntos que habéis comentado, ¿os parece que los tres documentos, no sé cómo expresarlo, van en la misma dirección o pensáis que el *Referencial de evaluación* no evalúa aspectos importantes que sí que aparecen en los otros dos documentos? ¿Qué os parece? <silencio> ¿Falta algo en el *Referencial de evaluación* que creéis que se debería evaluar?
<PeP 7> Yo creo que estos aquí eran suficientes.
<Moderadora> Estos, ¿cuáles?
<PeP 7> La *Parrilla* y el *Portfolio* <risas>. Para mí este es una especie de resumen, porque tenemos que dar una nota, lo que no me gusta mucho. Prefiero hacer, por ejemplo, como aquí, que tenemos que reflexionar, claro que aquí también en la *Parrilla* tenemos que poner números, pero el *Portfolio* como es más libre podemos reflexionar y evaluarnos de otra manera.
<Moderadora> Sí, pero para una evaluación cuantitativa, ¿cómo lo haríamos con el *Portfolio*?

<PeP 7> Eso es que no me gusta, la evaluación cua… porque me cuesta evaluarme a mí de esa manera. Pero es un problema mío, no de... <risas>
<Moderadora> Es un problema general, ¿no?, diría yo.
<PeP 7> Pero creo que está bien. Me ayuda leyendo lo que resulta 1 o 2, creo que está bien, pero exige mucho más de nosotros la *Parrilla* y el *Portfolio* que este documento, en mi opinión.
<PeP 12> Lo podemos rellenar un poco leyendo y bueno… sin gran reflexión y estos nos exigen mucho tiempo, nos exigen una reflexión detallada, una lectura detallada para entender incluso lo que se pide de nosotros, lo que se plantea y allí creo que no, creo que es más directo, más concreto y bueno… por ahí.
<PeP 4> Para dar uma nota tem de ser assim, mas… É perfeitamente compreensível que tem de ser assim, de facto se ficarmos só nisto não chegamos a uma nota final. Mas eu acho que neste documento, na tabela…
<Moderadora> ¿En el *Referencial*?
<PeP 4> Sim, depois de preencher acho que é essencial justificarmo-nos. Não basta só por a cruz, não é? Eu por exemplo pus muitas coisas no meio, entre um e outro e tive que explicar o porquê de ter posto, mais ou menos isto e mais ou menos aquilo, não é? Acho que uma pessoa só a olhar para aqui não chega a lado nenhum, enquanto que nos outros dois documentos é muito mais percetível aquilo que é preciso fazer e o que nós estamos a fazer para…
<PeP 14> Eu acho que a diferença entre o *Portfolio* e a *Parrilla* e este documento é que este documento é de avaliação e os outros dois são de reflexão. Esta é a diferença.
<Moderadora> O sea que estos dos documentos, la *Parrilla* y el *Portfolio*, entrarían dentro de un punto de ese documento, que es la «Capacidad de reflexión crítica», ¿Sí?
<PeP 14> Sí, quizás. Sí.
<Moderadora> Y lo demás es para evaluar otras cuestiones que también contemplan los otros dos documentos, pero no desde la misma perspectiva.
<PeP 14> Sí.
<Moderadora> Vale. Antes comentabais que el *Referencial* era bastante reductor por como se describían los descriptores, por las fases, ¿y por las categorías que aparecen? ¿Creéis que evalúa justamente –¿no había uno por aquí? Creo que hay dos solo–… que evalúa las prácticas justamente? ¿O falta algo importante, que pensáis que, por ejemplo, algo en lo que vosotras habéis invertido mucho y no está ahí?
<PeP 7> Se podría añadir esa competencia social que habíamos comentado, pero creo que lo demás está bien, que… sí.
<Silencio>
<Moderadora> Vale. De los dos documentos, tanto del *Portfolio* como de la *Parrilla* habéis comentado que os sirven mucho pues, para ver qué deberíais hacer, ¿no? En cierto modo podéis pensar que esos documentos os llevan hacia una configuración del perfil del profesor de lenguas. O sea, ¿habéis creado en vuestra cabeza un poco «el profesor ideal» (entre comillas) de lo que deberíais hacer?
Algunas: Sí.
<Moderadora> ¿Sí? ¿Os ha ayudado a eso?
<PeP 7> Más el *Portfolio*, porque es más descriptivo, hay más descriptores dentro del descriptor general y sabemos qué competencias hay que tener para ser un buen profesor de lenguas.
<PeP 12> Y querer seguir siéndolo.
<Moderadora> Sí, muy importante eso: el querer seguir siéndolo. <Risas>
<PeP 4> Eu até acho que nesse aspeto de sabermos como atingir a perfeição <risas>, não é perfeito…

<Moderadora> No existe, ¿no?
<PeP 4> Mas como melhorar bastante, não é? Acho que até ajuda mais a *Parrilla*, não sei, porque o *Portfolio* apresenta-nos os descritores e nós é que vamos refletir sobre aquilo, nós tanto podemos estar a fazer uma boa reflexão como má e aqui temos o <ininteligible> seguinte. E eu acho que aqui pelo facto de estar lá escrito, aquilo que nos tínhamos de ser capazes de fazer a seguir, acho que ajuda mais nesse caminho de melhorar sempre. Não sei, é a minha opinião… Mas eu pessoalmente também gosto mais do *Portfolio* <risas>, mas neste campo acho que a *Parrilla* funciona melhor.
<Moderadora> ¿Estáis de acuerdo con que la *Parrilla* describe un poco mejor el perfil?
Algunas: Sí.
<Moderadora> PeP 4, sí.
<PeP 7> Creo que el *Portfolio*.
<Moderadora> PeP 7 no está de acuerdo, es el *Portfolio* el que mejor describe…
<PeP 15> La *Parrilla* puede servir como orientación sobre lo que las personas que van a darnos empleo esperan de nosotros como profesores.
<PeP 1> También estoy de acuerdo.
<PeP 12> La *Parrilla* creo que, como PeP 4 ha dicho, para quien no tiene, no suele reflexionar o para quien no sabe cómo reflexionar, la *Parrilla* nos indica, no nos permite sobrevalorizar o inferiorizar porque está sabemos hacer, tenemos o no tenemos. El hecho de que sea concreta permite que no nos distanciemos mucho de lo que, de lo que es necesario hacer o saber. El *Portfolio*, claro, ya es una percepción personal, ya podemos reflexionar bien o no, podemos… Creo que, por eso sí, la *Parrilla* nos permite de forma más concreta situarnos y es más uniforme. Nos deja más iguales y el *Portfolio* creo que no, ya es… ya exige otras cosas de nosotras que ya no uniformizan nuestro nivel, nuestra…
<Moderadora> Uniformiza, ¿te refieres a…?
<PeP 12> a la *Parrilla*.
<Moderadora> Sí, pero a poder compararos con otros.
<PeP 12> En el *Portfolio* creo que no podemos hacer esa comparación, porque depende mucho de cómo la persona reflexione.
<PeP 4> Depois também há outro problema. Nós também preenchemos a *Parrilla* para depois refletir sobre ela e quem não sabe refletir, que é o que eu estava a dizer há pouco, ou faz uma reflexão menos correta no *Portfolio*, depois também não vai saber fazer na *Parrilla*. Agora… <simultáneo> Mas acho que é mais…
<Moderadora> <simultáneo> La *Parrilla* te va dando ideas </simultáneo>: ahora voy a pensar sobre este punto, ahora sobre este…
<PeP 4> Eu acho que nós aqui, neste caso, eu conheço mais ou menos toda a gente, acho que sabemos mais ou menos e foi-nos ensinado como é que temos de pensar, no que é que nos temos que focar, até mesmo através dos comentários da supervisora. Acho que aquele caso que a professora falava há um bocado, de professores com 20 anos de experiência que nunca refletiram, quer dizer, apresentar-lhe um *Portfolio* agora, olha para aquilo e não serve para nada, porque não vai ser capaz de fazer, tirar nada de produtivo <ininteligible> questão dali. Agora com a *Parrilla* se calhar é mais fácil, já sabe ao menos estou <sic>, pronto, nem que saiba só estou <sic> no 2.2 ou no 3.1., pronto, já não está mal <risas>, já sabe, visualmente já se insere em algum... Para nós, eu acho que, de facto, o *Portfolio* resulta bastante bem, melhor do que a *Parrilla* em si. Não é que a *Parrilla* não seja necessária, já foi conversado, não é? <risas>
<Moderadora> Vale, ¿y seguiréis utilizando estos documentos? El *Referencial de evaluación* a lo mejor menos <risas>, porque es más para este contexto.
Algunas: Sí.

<Moderadora> Pero, ¿la *Parrilla*?
<PeP 7> Si tenemos empleo, si estamos en casa… <risas>
<Moderadora> Si seguiréis con los dos, con la *Parrilla* y el *Portfolio*.
<Todas> Sí.
<Moderadora> ¿Os parecen útiles a lo largo de la carrera? No solo ahora al principio.
<PeP 14> Si, porque mesmo nós começamos a utiliza-los agora, mas tem primeiro, o *Portfolio* tem cento e não sei quantos descritores, não é?
<Todas> <simultáneo> <ininteligible> </simultáneo>
<PeP 14> Uma coisa enorme… portanto não vamos conseguir neste caso, só temos que refletir sobre 7, 7 acho eu, não tenho certeza exatamente, são imensos e acho que vai ser útil refletir sobre cada um e isso terá que ser feito num espaço de tempo grande. E além disso, alguns deles implicam refletirmos sobre estratégias novas, sobre situações novas que neste caso nós não as vivemos e, portanto, não vamos focar naquele descritor para refletir, vamos focar noutros que se adequem mais ao nosso contexto. Por isso acho que é útil utilizá-lo quando sairmos daqui e enquanto professores porque de qualquer maneira vai-nos ajudar, porque nós não saímos daqui a saber tudo e nunca sabemos tudo e, portanto, é importante que <ininteligible>
<PeP 14> É importante que reflitamos sempre, por isso é que agora é obrigatório fazer *estágio*, formações, <ininteligible> porque acho que o que acontecia muito antes os professores saíam da faculdade e eram professores e não precisavam mais de pensar, porque nós professores porque não temos nada que ser avaliados nem pensar e já sabemos o que tínhamos que saber, funcionou ali e vá funcionar sempre. E a realidade é que não funciona sempre, porque os alunos são diferentes e isso obriga-nos a ser diferentes, o professor é um professor pelo aluno e não professor porque é professor, tem de ser professor em função do seu aluno. Por isso é que acho que o *Portfolio* vai ser útil e vou utilizá-lo certamente porque precisamente tenho que me adaptar e para me adaptar tenho que pensar porque é que tenho de me adaptar, porque é que não funciona, se funcionou antes por que é que não funciona agora e acho que essa é a grande utilidade que o *Portfolio* tem.
<Moderadora> Yo estoy de acuerdo en eso, en esa visión del profesor que ha cambiado radicalmente, esa perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida que ahora damos por hecho y antes no tanto, sí que han cambiado muchas cosas. Dentro de ese contexto de cambio permanente, de formación permanente, ¿lo usaríais?
<Todas> Sí.
<Moderadora> ¿Los dos?
<Todas> Sí.
<Moderadora> Bien, pues ya para terminar vamos a quedarnos con un titular, como si fuésemos periodistas. ¿Cuál sería el titular de esta reunión que hemos hecho para cada una de vosotras? ¿Con qué os quedáis?
<PeP 7> Reflexión.
<Risas>
<Moderadora> Un poco más… <risas> Palabra clave, sí, pero... <risas>
<Todas> <ininteligible>
<PeP 7> Ahora he agotado los titulares, pero voy a pensar.
<Moderadora> Has pensado bien, PeP 7, la reflexión, pero, ¿cómo qué? ¿La reflexión como imprescindible para todo lo que hemos visto? ¿Que está en la base de todo? ¿Qué?
<PeP 7> La reflexión como base de la práctica docente, no solo inicial.
<Moderadora> La reflexión como base. Venga, otra idea clave con la que os vayáis. <silencio> O algo que ha comentado una compañera y os ha parecido muy importante.

Sófia: Esto que acaba de decir PeP 14, que el profesor tiene que ser profesor para el alumno y no solo por ser profesor y ya está.
<Moderadora> PeP 4 dice la idea del profesor para el alumno.
<PeP 14> Para mim a ideia mais importante que foi discutida aqui hoje foi um bocadinho o que disseram a PeP 15 e a PeP 10 sobre a competência social e emocional, porque também se calhar vem um bocadinho pela experiência que eu tenho neste momento: estou a acabar e sinto a pressão toda encima e acho que isso influenciou tanto a minha última aula, a minha última unidade e essas coisas todas. E acho que é muito importante haver um ponto em que refletimos sobre isso, porque no meu caso não é falta de competências nem de conhecimentos, tem mesmo a ver com o lado emocional, com o final, com tudo e acho que não há nenhuma parte que eu possa refletir sobre isso: sobre, pronto, agora não correu tão bem como tem corrido, porque já não foi tanto pelas competências ou porque não ensinei a gramática como devia ou tentar outra experiência da gramática que podia tentar, mas pela parte emocional. E acho que o que eu levo de aqui hoje é basicamente isto porque o resto, mais ou menos, já tinha <vacilación> na bagagem. <risas>
<PeP 12> ¿Titular? <risas>
<PeP 1> Eu também ia falar da competência social, porque eu como a PeP 14 disse, eu acho que muitas vezes nós não nos sentimos bem ou estamos menos, não sei, uma aula não nos corre bem, e se calhar temos algum motivo para isso e acho que não há um ponto em que nós nos consigamos, não consigamos refletir sobre ele. E eu acho que é muito importante, porque as nossas emoções ao longo do *estágio* vão mudando e... acho que seria um ponto…
<Moderadora> Sí, pero no emoción como excusa, sino emoción para superar...
<PeP 1> superar.
<Moderadora> Cómo hacer frente a las emociones.
<Observadora> A veces es más un poco el objetivo que crees que vas a conseguir y no lo consigues y claro, te bloquea.
<PeP 4> Devíamos ter sempre uma hora ou duas por semana… <risas>
<Moderadora> De coaching <risas>
<Todas> <risas> <ininteligible>
<Moderadora> PeP 15, ¿tú quieres comentar algo? No sé si has dicho el titular.
<PeP 15> No, creo que han sido todas las ideas de las que se habló.
<PeP 12> Mi año está lleno de reflexión: es el *relatório* <inintelibigle>, los comentarios, es reflexión, reflexión, reflexión. Y creo que de este año, sí, voy a llevar mucho la idea de que no puedo ser profesor sino reflexiono, eso sí. Es ya algo que está, tiene que ser, tenemos que… salimos de impartir una clase y de inmediato mi cabeza empieza: qué hice, qué no hice, qué debía hacer… Y creo que es eso que creo que llevo no solo de aquí, de hoy, sino de todo el año. Siempre reflexión, siempre.
<Todas> <risas> <ininteligible>
<Moderadora> Uno de los objetivos del *estágio* lo hemos cumplido contigo. Hay un autor que no recuerdo ahora el nombre, me estaba intentando acordar, escribe en portugués, no sé si es portugués y dice que: hoy en día «ser um professor prático reflexivo é uma maneira de estar na profissão». Dice esa frase que a mí me parece muy interesante, porque que hoy en día ya no se discute si es necesario reflexionar o no, se da por sentado, pero ser práctico reflexivo lo asocia a <simultáneo>
<PeP 12> Creo </simultáneo> que todo esto que se nos exige, hace que esa competencia, esa postura, esa manera de ser profesor creo que la vamos a tener, por lo menos yo creo que sí. Yo <vacilación> ya cualquier cosa que sea necesario hacer, ya estoy pensando en lo que me van a decir, en lo que… los alumnos y todo eso.

<PeP 1> Mesmo que não tenhamos um professor a olhar para nós, eu acho que vamos sair da sala e vamos pensar se calhar não fiz isto da melhor maneira…
<PeP 4> Até pela reação dos alunos. É a primeira coisa que eu penso: mas porque é que ele disse aquilo, porque é que eu passei isto, fiz isto com tanto carinho e eles não nada, não chega nada <simultáneo>
<Todas> <ininteligible> </simultáneo>
<PeP 4> Mas é automático, acho que as nossas cabecinhas, saímos de lá e já está, já passa tudo. Eles ali a falar para nós e nós não estamos a ouvir nada.
<Todas> <ininteligible>
<Moderadora> Pues vamos a terminar con un resumen, porque es como se estructura un grupo focal, terminamos con un resumen a ver si estáis de acuerdo. En cuanto a la *Parrilla* ya hemos hecho el resumen y en cuanto a los tres documentos a los que hemos hecho referencia, habéis comentado la mayoría que preferís el *Portfolio*, por varias razones, pero todos tienen pros y contras: de la *Parrilla*, por ejemplo, comparándola con el *Portfolio*, habéis comentado que reduce algunos aspectos de algunas categorías, que no os permite reflexionar en todo lo que querríais, que el hecho de tener que colocarse en un nivel inhibe bastante a la hora de reflexionar; pero, por otro lado, también habéis señalado que la *Parrilla* para aquellas personas que no tienen tanta capacidad de reflexión crítica, puede ayudar y también estructura un poco más esa reflexión. En cuanto al *Referencial de avaliação*, habéis reconocido que es necesario para una evaluación cuantitativa, pero que preferís la evaluación cualitativa de los otros dos, aunque la *Parrilla* también es en parte cuantitativa, pero no la habéis usado con ese fin.
Vale, y lo que ha quedado muy claro y muy patente, es que tanto la reflexión como la autoevaluación han sido quizás los dos conceptos clave de la reunión. ¿Estáis de acuerdo? ¿Queréis añadir algo?
<Todas> No todo bien <risas>
Muchísimas gracias de verdad, muchísimas gracias por haber participado y por todo. Ahora ya dejamos de grabar y ya podemos seguir hablando.

Apéndice J: Transcripción del grupo de discusión con el alumnado: grupo 1.

Participantes: 11 alumnos de 11.º curso (Alice, Ana, Filipe, Filomena, Flora, Luísa, Mila, Mónica, Pantinhão, Paoline, Shego).
A cargo de: Moderadora (investigadora).
Fecha: 1 de junio de 2016
Hora de inicio: 15:45
Hora de fin: 17:10
Duración: 75 minutos (+ 10 minutos de descanso)
Lugar: Escola Básica e Secundária XXX en Oporto

<Moderadora> Já falamos do objetivo desta discussão: conhecer as vossas crenças, o que vocês acham que são as características de um bom professor de línguas estrangeiras. Vamos pensar só no Inglês, Espanhol, não sei se algum teve Francês antes… Alemão… Vamos então pensar num professor de línguas estrangeiras, como é que é para vocês. Que características deve ter? Esse é o objetivo. Como todos já têm o seu nome fictício, vamos usar esses nomes. Se quiserem falar com um colega, podem usar esse nome e agradecia que de cada vez que falassem, dissessem o vosso nome, porque como não vos conheço, não vou reconhecer as vozes. Então agradecia que, por exemplo, quero dar uma opinião e digo "Marta…". Ok? <vacilação> Não há respostas corretas nem incorretas nisto, por isso podem dizer o que pensam livremente <vacilação> é bom que participem todos, que opinem, que argumentem, que exprimam se concordam ou não com os colegas <vacilação> agradecia que não dissessem nomes de professores, nem dos atuais, nem dos antigos, podem se calhar estar a pensar num, mas não digam por favor o seu nome <risos> <vacilação> e como sabem é uma discussão, podem falar quando quiserem, não é preciso pedir a palavra. Então, para começar <vacilação> somos onze… Em que ano estão?
<todos> Décimo primeiro.
<Moderadora> Idades, mais ou menos…
<todos> Dezasseis… Dezassete… Dezoito... Depende muito…
<Moderadora> De dezasseis a dezoito, mais ou menos? Há quantos anos estudam línguas estrangeiras?
<não identificado> Inglês desde o quinto ano e Espanhol desde o sétimo.
<não identificado> Desde o terceiro ano Inglês e desde o sétimo Espanhol.
<Moderadora> Então, alguns já fazem onze anos e outros seis. Vou explicar como isto vai funcionar. A discussão vai estar dividida em duas partes. Há uma primeira parte em que durante três minutos, mais ou menos, vão pensar de forma individual três, quatro, cinco, depende da… da… criatividade que vos surja agora mesmo, três, quatro, cinco características do que é para vocês individualmente um professor de línguas estrangeiras. O que é um bom professor de línguas estrangeiras, como deve ser. Está bem? Essa é a primeira parte. Depois vamos discutir o que escreveram e vamos tentar… sim vou dar-vos um papel… e vamos tentar ficar com cinco, oito, as mais importantes que consideremos para todos, ou se calhar sejam as mais repetidas, não sabemos o que cada um vai pensar. E depois uma segunda parte em que vos vou dar mais características que aqueles que investigam este tema acham que é um bom professor de línguas, o que sabe, o que sabe fazer, e entre todos vamos escolher as que para nós são as mais importantes. Pode ser que coincidam com o que já disseram, provavelmente, e pode haver outras que não disseram anteriormente. Está bem? Percebemos? Sim? Então, vou dar-vos estes papéis para escreverem. Têm caneta, lápis ou qualquer coisa?

<todos> <inteligível>
<Moderadora> Isto é individual, está bem? Agora não é necessário falar. Depois vamos falar todos, mas agora de modo individual cada um escreve três, quatro, cinco…
<silêncio>
<Moderadora> Agora vamos concentrar-nos individualmente e depois…
<não Identificado> Quantas são?
<Moderadora> Três, quatro… Depende… das que neste momento…
<silêncio>
<Moderadora> Depois já vamos ver o que os colegas colocaram. Já todos temos três? Pelo menos? <risos>
<silêncio>
<Moderadora> Então, antes de irmos ao que está no papel <vacilação> assim só como introdução para ver um bocadinho o que acha cada um <vacilação> o que pensam sobre a profissão docente, do trabalho dos professores, como o descreveriam? É um trabalho fácil, desafiante?...
<não identificado> Difícil.
<não identificado> Frustrante…
<Moderadora> Porquê? Porque acham difícil? Três pessoas disseram difícil. Vamos dizer os nomes, está bem?
<Mila> Porque trabalham com muita gente, muitas pessoas e às vezes, como as pessoas são muito diferentes umas das outras, torna-se complicado.
<não identificado> Eu acho que a profissão de professor é muito complicada e difícil, porque não só têm de estar atentos à aprendizagem dos alunos, como se têm de preocupar com coisas <vacilação> secundárias como direções de turma, faltas e isso acaba por dificultar a vida deles.
<Moderadora> Burocracias. Mais razões, daqueles que pensam que é uma profissão difícil… Não? Os outros como descrevem a profissão do professor?
<não identificado> Depende de onde seja professor. Se for numa escola pública, até mesmo privada, é mais difícil, mas se for naquelas escolas onde só tem línguas… aquelas empresas que só dão aulas de línguas estrangeiras, que têm várias línguas e as turmas são quatro, cinco alunos no máximo. Nesses casos eu não acho que a profissão do professor seja tão difícil. Acho que é mais fácil, porque em comparação com os outros têm muito menos alunos, não têm de se preocupar com as tais burocracias, é mais fácil.
<Moderadora> Os outros o que acham? Não têm de considerar difícil, podem utilizar outro adjetivo.
<Filomena> Eu acho que esta profissão é muito difícil, principalmente dar aulas para pessoas que sejam crianças ou adolescentes, porque para além de ensiná-los também têm de controlar o comportamento deles muitas vezes… as crianças podem discutir umas com as outras ou começar a chorar no meio da aula. Eles têm de se desdobrar em várias funções: tem de ser um pouco psicólogo, pai para ajudar e "brigar" na hora certa… Então eu acho difícil.
<Moderadora> Mais alguma coisa? Os outros que não falaram acham fácil, difícil…?
<Pantinhão> Concordo com o que as minhas colegas disseram.
<Moderadora> Acham que é mais difícil ser professor hoje do que era antigamente? Ou nunca pensaram nisso?
<Laura> Eu acho que é difícil lidar com adolescentes. Nesta altura há as hormonas, depois há aqueles alunos que não ajudam os professores, que se portam mal e os professores têm de saber lidar com isso, porque há vários professores que chegam a uma fase da sua carreira que estão completamente esgotados do trabalho, devido ao

comportamento dos alunos e ao *stress* e depois há pessoas que também ganham traumas. Não aqui em Portugal, mas por exemplo no Brasil há escolas em que os professores ficam traumatizados e têm medo de ir trabalhar e depois ficam com medo dos alunos. Então acho que ser professor é assim um trabalho exaustivo… Agora acho que hoje em dia deve ser mais exaustivo, porque os jovens cada vez estão mais distraídos com as tecnologias, mais descontraídos do que antigamente… <risos>
<Moderadora> Sim, sim, é verdade que mudou bastante. Os alunos mudaram bastante. Mais opiniões sobre isto? Não?
<Filomena> Eu acho que antigamente os professores tinham mais <vacilação> permissão para reprimir os alunos, caso se comportassem mal. Então tinham mais medo dos professores e, por isso, era mais fácil ser professor, porque os alunos tentavam fazer o mínimo possível de coisas erradas e hoje em dia os professores não podem castigar ou fazer coisas que hoje em dia vemos mais como função dos pais, então os alunos têm mais liberdade para fazer coisas que antigamente não faziam, o que dificulta muito o trabalho dos professores.
<Moderadora> A autoridade, a autoridade do professor <fático=afirmação>. Acham que para ser professor faz falta muita formação a nível de <vacilação> sim, a nível de formação académica. De licenciaturas, mestrados…
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Acham que faz falta muita preparação ou só com uma licenciatura acham que podem ser professores?
<não identificado> Não, eu acho que para ser professor tem que se ter uma formação mais elevada do que as pessoas que a pessoa que está a ensinar, por isso convém que o professor tenha sempre uma graduação…
<não identificado> Eu acho que para ser professor, por exemplo <vacilação> de qualquer assunto, ele precisa de ter um curso, pronto a especialização nesse assunto, a licenciatura com três anos, mas teria que ter um… um… curso por fora que ensinasse a… a… trabalhar com as pessoas e dependendo para quem fosse dar aulas. Se fosse para crianças ou adolescentes, teria que ter um curso sobre como lidar com as pessoas dessa idade. Assim acho que poderia ser professor. Agora, se ele fosse… se ele tivesse mais formação e se tivesse uma licenciatura, um mestrado ou um doutoramento, acho que, para já, seria mais fácil para ele encontrar trabalho e seria… e impunha mais respeito, é um doutor, ele já não seria… <ruído> podíamos até chegar e tratá-lo por doutor, tinha um doutoramento. Dá mais respeito, mais autoridade.
<Moderadora> Mais opiniões…
<não identificado> Também… acho… que… deveria haver um curso não só para saber lidar com pessoas da nossa… de certas idades, mas também um curso para ensinar o professor realmente a ensinar. Há muitos professores que têm dificuldade em transmitir o conhecimento que têm.
<Moderadora> <fático=afirmação> Como introdução parece-me bem. Surgiram muitas ideias que se calhar vão voltar a surgir. Vamos então àquilo que escreveram nos vossos papéis. Preferem que uma pessoa leia para não sabermos quem escreveu ou não se importam? Como preferem fazer? <ruído> Há um voluntário para ler? Com certeza leem melhor em português do que eu.
<não identificado> Posso ser eu.
<Moderadora> <fático=afirmação> Vamos então começar a ler e prestar atenção àquilo que pensam os colegas. Vamos ver se há mais opiniões que são repetidas, se concordam ou não, se precisam de tomar nota de alguma coisa para não se esquecerem.
<não identificado> <texto lido> Tem de saber a língua que ensina, ser comunicativo, ter pronúncia a falar e ser simpático </texto lido>.

<Moderadora> O que é ter pronúncia ao falar?
<não identificado> Ter pronúncia a falar.
<Moderadora> Ah! <fático=afirmação>
<não identificado> <texto lido> Ser compreensivo, nativo, paciente, simpático. Justo e imparcial, ser compreensivo, bem-humorado, ensinar de forma clara, dirigindo as aulas de forma interativa e dinâmica. Ajudar os alunos que têm mais dificuldade com a língua, deve ser trabalhador e ensinar os conteúdos com descontração. Boa pronúncia/gramática, calma ao explicar, descontração <risos> e informalidade nas aulas, disponibilidade para conversas na língua estrangeira, compreensão quanto a erros e críticas </texto lido>.
<Moderadora> Compreensão quanto a erros e críticas? O que quer dizer isso? Não sei se quem escreveu quer dizer qualquer coisa…
<Mónica> Quer dizer compreensão tanto quando o aluno dá erros, como quando o próprio professor os dá e… e saber lidar com as críticas por parte dos alunos. Muitas vezes o aluno quer ajudar o professor a melhorar e o professor não deixa.
<não identificado> <texto lido> Comunicativo, simpático e flexível. Deve ser comunicativo, paciente e deve saber falar bem a língua que ensina. Ter uma boa pronúncia, não dar erros e fazer atividades que incentivem o estudo da língua. Ser simpático, tentar ajudar os alunos, ter uma boa pronúncia. Paciente, compreensivo e saber ensinar devidamente a língua. Comunicativo, demonstrar que sabe falar a língua que ensina, fazer trabalhos sobre a língua que ensina. Tem de ser profissional </texto lido>.
<Moderadora> Fazer trabalhos sobre a língua que ensina? O que quer dizer isso?
<não identificado> Fazer trabalhos sobre a língua, ensinar coisas sobre a língua…
<Moderadora> Referes-te a atividades a desenvolver na aula, não trabalhos feitos pelo professor.
<não identificado> Não, não.
<Moderadora> <fático=afirmação>
<não identificado> <texto lido> Tem de ser comunicativo, saber falar bem a língua que leciona, paciente e justo </texto lido>. Já acabou.
<Moderadora> Já está? Alguém disse que tinha de ser profissional. É uma reflexão muito profunda <risos>. O que é ser profissional? O que é um professor profissional?
<não identificado> É saber estar na aula, ser <silêncio> competente…
<Moderadora> Com que ideia ficaram depois de escutarem as opiniões dos colegas?
<não identificado> Que o professor ter de ser compreensivo.
<não identificado> Comunicativo.
<não identificado> Simpático e com boa pronúncia.
<Moderadora> Compreensivo, comunicativo, simpático, com boa pronúncia…
<não identificado> Nativo…
<Filomena> Mas aí é um pouco mau, porque ele tem de dar outra língua e não sabe passar para você, porque ele pode não saber tão bem a sua língua.
<não identificado> Mas o facto de ser nativo e não ter tanta certeza com a nossa língua torna-os mais compreensivos. Têm mais... calma e ajudam-nos mais. É uma boa aposta.
<Moderadora> Concordam com isto? Que é melhor um professor nativo para ensinar a língua do que um professor que partilha a vossa língua materna?
<não identificado> Não, eu acho que não, porque, primeiro, estaríamos a descartar professores excelentes que podem ser da nossa língua e depois… o facto de ser nativo pode… pode, na minha opinião, não levar a que o professor tenha mais compreensão, não acho que isso tenha a ver, eu acho é que… o ser nativo pode até às vezes dificultar a

transmissão dos conhecimentos, porque o professor pode não saber tão bem a nossa língua.
<não identificado> E exatamente por isso, pelo facto de um professor ser nativo pode não ter passado pelas dificuldades pelas quais vamos passar ao aprender a língua, ou seja, não vai ter tanta experiência ao transmitir-nos tantas ideias. Nós não sabermos uma coisa e ele saber como explicar e como chegou lá na altura.
<não identificado> Eu partilho da mesma opinião, só que ao contrário. O professor nativo passou mesmo pelas dificuldades. Ele teve de vir para um país onde não… onde não fala a língua dele e… e ele é que sentiu na pele as dificuldades. Não um professor português que neste caso aprendeu inglês e que está agora a dar aulas a alunos portugueses, de Inglês. Um professor de Inglês que venha para cá dar aulas a alunos portugueses de Inglês passou realmente… teve mais obstáculos do que um professor português.
<Ana> Não foi <sic> exatamente obstáculos na aprendizagem da língua, foi na vida.
<não identificado> Teve sim. A aprender o português.
<Moderadora> Os que aprendem. Não têm de aprender <risos>
<não identificado> Sim, não estou a dizer para descartarmos todos os professores, mas, no meu caso, eu, dada a escolha, preferia um professor da… sim, nativo.
<Alice> Um professor nativo seria mais exigente…
<não identificado> Eu vejo ao contrário. Acho que ele seria mais <vacilação> desculpava mais, porque também teve de aprender outra língua e sabia que era difícil.
<Mónica> Para além de todos os inconvenientes que já apontaram, eu acho também que quando estamos a aprender a língua do professor nativo, se em algum momento tivermos uma dúvida sobre alguma palavra ou assim, se ele não for tão bom na língua em que está a falar connosco, na nossa língua materna, talvez não vá saber explicar essa palavra e tenhamos de recorrer a outras fontes que não a do professor.
<Clara> Eu acho que um professor que não seja estrangeiro, que não seja nativo da língua, pode ser igualmente bom ou até melhor que um professor nativo. Pode aprender e ser tão bom como ele.
<Moderadora> Nós, os professores nativos, damos erros. Vocês também dão erros em português. Podem não ser nativos, mas ter contacto com nativos, podem passar um tempo no país da língua.
<não identificado> Pode fazer um estágio.
<Moderadora> <fático=afirmação> Foi muito interessante, não foi? Não achava que isto ia ser um tema de discussão, mas foi interessante. Então, antes referiram que deve ser compreensivo, comunicativo, simpático, com boa pronúncia, aqui surgiu a discussão entre nativo ou não nativo… mais? Lembram-se assim de alguma coisa mais que chamou a vossa atenção?
<não identificado> Paciente.
<Moderadora> Paciente… Mais alguma coisa?
<não identificado> Comunicativo.
<Moderadora> Comunicativo, surgiu muitas vezes.
<não identificado> Simpático.
<Moderado> Simpático, também surgiu muitas vezes. O ser simpático significa ter bom humor?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Ou que seja empático?
<não identificado> Sim. Descontraído.
<Paoline > Flexível.
<não identificado> Jovem, talvez.

<Moderadora> Jovem?
<não identificado> Sim, jovem, no nosso caso, seria bastante interessante.
<Moderadora> Então, até agora indicaram sobretudo características mais de… de personalidade, de fatores de afetividade, além da pronúncia, da língua em si e não sei se por aí havia outras opiniões que iam noutra direção ou se todos pensavam apenas isto…
<Silêncio>
<Moderadora> Então, se queremos resumir um bocadinho isto, se temos uma pessoa que seja compreensiva, comunicativa, simpática, descontraída, empática, que saiba muito bem uma língua estrangeira e seja paciente pode ser um bom professor. É só isto?
<Paoline> Um excelente.
<Moderadora> Um excelente professor. Só com isto…
<Paoline> Isto já é um grau de excelência…
<Moderadora> Justo, imparcial, já surgiu antes, três pessoas disseram que podia ser justo. Então para Paoline bastava isto, estas seis características.
<Luísa> Acho que também é preciso ter vocação <inteligível>.
<Moderadora> O que entendemos por vocação? Gostar? Gostar da profissão?
<Luísa> E também ter jeito para a profissão. Há muitos professores que não são bons como professores.
<Moderadora> Mais alguma coisa?
<Filomena> Eu acho que para ser um bom professor também precisa de… Eu já tive um professor que uma vez me disse que uma das coisas que ele gostava de fazer era de vez em quando ler artigos curtos sobre o assunto, sobre pedagogia, sobre novos métodos de ensino, sobre coisas do género e… e ele acreditava que isso era muito importante para um professor, sempre a renovar as suas experiências, reciclar, porque às vezes o que você aprendeu há vinte anos atrás na sua formação não é mais o que os alunos precisam, então acho que é muito bom um professor sempre procurar coisas novas e tentar atualizar-se sobre o assunto.
<Moderadora> Concordam com a Filomena?
<todos> Sim.
<Moderadora> Agora surgiu o tema da metodologia, do ensino, pedagogia, além da vocação que também era um assunto importante, porque, até a Filomena dizer esta opinião, parecia que bastava ser compreensivo, comunicativo, simpático, ter boa pronúncia e conhecimento da língua e ser paciente. Qualquer pessoa que sabe uma língua pode ensinar?
<Filipe> Não, porque é preciso, tal como a Luísa disse, ter vocação e isso já muito poucas pessoas têm.
<Moderadora> Mais alguma opinião?
<Mónica> Eu acho que, para além da vocação, um professor ou um futuro professor tem de ter em conta a personalidade, porque como já tivemos a chance de experimentar, tivemos aí uma estagiária de Espanhol, não tinha aquilo que eu acho que é a personalidade certa para ser professora. Era muito tímida, era retraída, era nervosa e acho que para uma pessoa ser boa professora tem de ter um caráter mais forte, para que depois não se deixe dominar pelos alunos.
<Moderadora> Mais opiniões? Não?
<Filomena> Acho que também um professor tem de ter o mínimo de experiência para ensinar, porque ele pode ser ótimo, mas ainda não descobriu isso porque acabou de começar, então provavelmente conforme ele vai ensinando mais, ele vai descobrindo como fazer isso de um jeito mais adequado. Por isso os professores com mais experiência tendem a ser mais eficazes.

<Moderadora> Como em todas as profissões é normal que no início seja mais difícil, ainda não nos sentimos confortáveis… Bom, então podemos ficar com estas características nesta turma? Sim? Compreensivo, comunicativo, simpático, boa pronúncia, bom conhecimento da língua, nativo ou não, aí nem todos concordam, paciente e depois surgiu a questão da vocação e dos métodos de ensino, pedagogia, esse interesse por se atualizar… Está bem. Já disseram muitas coisas que também dizem os que investigam isto, também falam sempre nisto, e o debate se deve ser nativo ou não, sobre isso há muito muito escrito. Vamos então passar à segunda parte, sim? Vou dar-vos uns papéis com umas… digamos capacidades, habilidades, competências que… que os especialistas dizem que os bons professores devem ter. São muitas. Vão ler, vamos discutir e podemos dividi-las em mais importantes, não tão importantes e mais ou menos importantes. Em três níveis. Se calhar agora ao lerem vão achar que todas fazem sentido, que são mais ou menos importantes, mas vamos tentar estabelecer esses três níveis de importância. Como somos muitos, vamos dividir-nos em dois, para que seja possível ler. Vamos misturar para que não se repitam. Leem e passam ao colega, leem e passam ao colega, e depois discutimos entre todos.
<Silêncio>
<Moderadora> Estão todas? Estão de maneira visível? Acham que estas ideias, que estas competências resumem o que um bom professor de línguas estrangeiras deve saber fazer? Acham todas importantes? Ou há alguma que não acham que seja assim tão importante para estar aí, porque há muitas mais competências que deve ter um professor, essa é uma escolha. Então, acham que há alguma que poderia sair? O que acham que não é assim tão, tão importante?
<não identificado> <texto lido> Utilizar o projetor, o quadro interativo e as novas tecnologias nas aulas, propor atividades *on-line* para os alunos </texto lido>.
<Moderadora> Não achas que seja assim tão importante?
<Pantinhão> Acho que não. Já se ensinavam línguas há trinta anos atrás, não vejo porque é que agora precisamos destes materiais.
<não identificado> Não é que atividades *on-line* não sejam importantes, são mais ou menos importantes, porque é verdade que há trinta anos ensinavam línguas e não tinham estes materiais, mas se eles existem agora é para fazer as coisas mais fáceis.
<não identificado> Sim, mas não é uma característica necessária nas aulas. Não é uma característica importante nas aulas. Acho que não é necessário.
<não identificado> Mais ou menos importante.
<não identificado> Acho que as tecnologias hoje em dia são boas para dinamizar as aulas, para deixar que os alunos também descontraiam um pouco com novas atividades, através dos quadros interativos.
<Shego> E quantas vezes os usamos? Nunca usei nesta escola um quadro interativo.
<não identificado> Eu usava na minha escola.
<não identificado> Usaste o projetor.
<não identificado> Sim, mas raramente. Por exemplo, nas aulas de História quantas vezes usamos o projetor? E não é necessário.
<Moderadora> Estamos a falar de línguas estrangeiras.
<Mónica> Em Espanhol usamos bastantes vezes. Em Inglês só não usamos porque <inteligível>.
<não identificado> Eu acho que as tecnologias são interessantes, porque não só ajuda os alunos a perceber melhor e a ter mais interesse pela disciplina em si, como também poupa imenso tempo e recursos que caso contrário teriam de ser procurados.
<Moderadora> Além das novas tecnologias que é algo assim um bocadinho polémico e controverso…

<não identificado> Acho que esta não é assim tão importante, que é: <texto lido> Organizar reuniões com os pais/familiares quando necessário e manter uma boa relação com eles </texto lido>.
<Moderadora> Não é tão importante?
<não identificado> Acho que não é muito importante, penso que é mais importante haver uma boa relação com os alunos.
<não identificado> A relação com os pais não é importante, mas é importante organizar reuniões com os pais para dar a saber aos pais o que os alunos andam a fazer, os resultados.
<Moderadora> Então, a parte de organizar reuniões sim, a relação não tanto.
<não identificado> Não acho que <texto lido> Coordenar-se com os outros professores da turma, doutras disciplinas </texto lido> não acho que seja tão importante, porque <vacilação> não vejo a necessidade disso.
<Moderadora> Coordenar-se com outros professores de outras disciplinas não é tão importante.
<Luísa> Acho que corrigir os testes dentro dos prazos não é tão importante, porque com o ensino… não tem nada a ver. Os professores podem entregar noutra altura.
<não identificado> Mas antes dos próximos testes.
<Luísa> Sim, para ter uma noção da… do resultado. Mas acho que aqueles quinze dias que os professores têm, acho que podiam ter mais. Não acho que seja necessário assim um prazo tão curto.
<Moderadora> Há mais alguma que não considerem assim tão… tão… tão importante?
<não identificado> Talvez a interação com os outros professores. Se calhar não seja tão necessário.
<não identificado> Eu acho que está tudo.
<Moderadora> Sim? As restantes acham mais importantes do que estas?
<não identificado> <fático=afirmação=>
<Moderadora> Sim? Então agora vamos tentar… Se querem tirar essas que para vocês, para a turma em geral, são as menos importantes, podem tirar da lista.
<Moderadora> Pantinhão, porque é que corrigir os testes é o mais importante?
<Pantinhão> Da mesma forma que os professores dizem que nós temos que fazer os trabalhos de casa para o dia a seguir, eles também tinham a obrigação de corrigir os nossos testes atempadamente.
<não identificado> Mas tu recebes os testes antes dos testes a seguir, por isso…
<Moderadora> Com essa tu não concordas com os colegas, que os prazos…
< Pantinhão> Não.
<Moderadora> Então agora das que ficam vamos tentar escolher as mais importantes para vocês. Escutamos então os colegas. Vai ser entre todos, não só por dois grupos.
<Mónica> Essa do <texto lido> Comunicar (falar e escrever) bem, de forma correta e fluida, na língua que ensina </texto lido> para mim é a mais importante, porque afinal é essa a função do professor, é saber o que está a ensinar, não pode ensinar a matéria de maneira errada.
<Moderadora> Mas essa de… Escutaram a Mónica?
<todos> Sim.
<Moderadora> Essa era uma das características que assinalaram antes, a de comunicar bem, mas comunicar bem numa língua estrangeira e saber ensinar uma língua é o mesmo?
<não identificado> Não.
<Moderadora> Por exemplo, podem pensar… não sei… nos vossos avós, por exemplo. Falam português, são nativos. Sabem ensinar a língua, a maioria?

<não identificado> À moda do povo <risos>.
<não identificado> Se calhar uma das minhas avós até conseguia ensinar <risos>.
<Moderadora> Sim, alguns até podem ser professores ou ter outro tipo de formação, mas eu, por exemplo, penso nos meus pais e eles falam um espanhol de nativos, mas agora se lhes pergunto porque é indicativo ou porque é conjuntivo não sabem dizer-me. Então, o que aparece aqui é comunicar, falar bem, de forma correta, com boa pronúncia que, como disseram, é muito importante. Mas não sei se foi a Mónica ou uma outra colega que colocou duas categorias no mesmo nível que eu acho que não são. Uma coisa é comunicar e outra coisa é poder ensinar a língua. Se calhar eu percebi mal.
<Mónica> Eu só estava a dizer que para saber ensinar uma língua, para nós sabermos como usar essa língua, não precisamos de só saber, por exemplo, a gramática, não só a parte do escrever, também a parte do professor falar connosco na língua que está a ensinar. Precisa de ter uma forma fluida, uma forma correta de falar, para que nós depois não aprendamos de maneira errada e digamos a língua numa maneira errada. Corremos o risco de não sermos compreendidos, quando formos falar com o nativo da língua.
<Moderadora> Então, saber falar a língua de forma correta, com uma boa pronúncia para vocês é muito importante. Já deixamos essa. Mais, mais que seja muito importante?
<Mila> <texto lido> Refletir sobre as aulas que dá para melhorar o seu desempenho como docente </texto lido>. É muito importante porque… para cada vez melhorar mais, ver o que resulta melhor, o que não resulta assim tão bem para ser cada vez melhor, ensinar cada vez melhor.
<Flora> <texto lido> Conseguir responder às questões colocadas…</texto lido>.
<Moderadora> Vamos primeiro analisar esta que a Mila referiu. Saber refletir, refletir sobre as aulas para tentar melhorar. Os colegas acham que é muito importante? Colocaríamos como muito importante?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Para vocês como estudantes é importante refletir sobre o que fazem? No que fazem para melhorar?
<não identificado> <fático=afirmação>
<Moderadora> Para os professores também, então. Flora, ias dizer uma outra.
<Flora> Sim, <texto lido> Conseguir responder às questões colocadas pelos alunos sobre os conteúdos das aulas </texto lido>. Eu acho que é importante, porque nem todos os alunos têm a mesma capacidade de captar o que o professor está a transmitir e surgem dúvidas e quando o aluno tem dúvidas, acho que o professor tem de ter a capacidade de conseguir esclarecer, para que o aluno possa compreender e, se ele não compreender, tentar encontrar outras maneiras para o ensinar.
<Moderadora> Então essa de responder às dúvidas, conseguir responder às questões colocadas pelos alunos… Mas a Flora também fez aí uma ligação com… saber explicar de maneiras diferentes, que também é uma outra categoria. Não sei se podemos relacionar essas duas. Concordam com a Flora?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> É muito importante saber responder às questões dos alunos? Por exemplo, se um professor não souber num determinado momento responder, acham que perde a autoridade como professor?
<não identificado> Não.
<Moderadora> Um professor deve saber tudo, tudo, tudo? Como uma enciclopédia?

<não identificado> Não. Eu acho que se não souber responder no preciso momento, devia dizer ao aluno: "Eu não sei agora esclarecer a tua dúvida, mas… amanhã eu trago-te uma resposta".
<Mónica> "Eu acho que neste momento um suporte *on-line* seria útil…" <risos>
<não identificado> O Google Tradutor <risos>.
<Mónica> E que tal encontra um *site* mais fiável do que o Google Tradutor para ajudar nas dúvidas, talvez um *site* de nativos da língua?
<não identificado> Há algum *site* fiável?
<Shego> Há, há muitos, há bastantes, não existe só o Google Tradutor.
<Moderadora> Está bem. Então, conseguir responder às questões acham muito importante?
<Mónica> Sim, mas se não souber não… não é assim tão grave e… e deve procurar outra maneira de explicar ou de conseguir a informação.
<Moderadora> Então fica também já essa. Vamos com uma outra.
<Filomena> Eu queria… essa: <texto lido> Dar bons exemplos, quando explica, de usos e formas da língua que está a ensinar </texto lido>. Eu acho que é maravilhosa essa <risos>. Quando um professor de línguas muitas vezes tem expressões ou coisas que ao princípio não fazem sentido naquela língua, se o professor der bons exemplos até o aluno entender… O aluno fica meio perdido, por isso é importante dar exemplos, porque senão as pessoas não entendem.
<Mila> Concordo.
<Moderadora> Essa também está um bocadinho relacionada com a anterior. Saber responder, dar bons exemplos quando explica… Vamos com outra.
<Filipe> Vai um pouco ao encontro do que a Flora disse: <texto lido> Adaptar os conteúdos e os materiais aos alunos da turma. Ter em consideração os distintos níveis dos alunos, os seus gostos e interesses e as suas necessidades </texto lido>.
<Moderadora> Sim? Concordam com isto? Deve adaptar os materiais à turma? Ter em consideração os gostos, interesses dos alunos dessa turma?
<todos> Sim.
<Moderadora?> Sim? Porque é que é importante?
<Shego> Porque ajuda a criar um elo com os alunos. Ajuda a criar uma ligação com os alunos. Põe-nos mais à vontade e… é mais fácil um aluno que tem confiança e uma certa liberdade com o professor de lhe pedir ajuda e de dizer "não entendo isto" ou "não entendo aquilo" do que um aluno que se sente fechado em relação ao professor.
<Moderadora> Então, saber adaptar-se aos interesses e aos gostos dos alunos aproxima o professor do aluno. É isso que queres dizer?
<não identificado> Sim.
<Filipe> E também o ajuda a… a ensinar aos alunos a matéria, porque através dos gostos dos alunos ele pode dar bons exemplos para ensinar a matéria.
<não identificado> Motiva os alunos.
<Mónica> Ajuda também a criar um ambiente mais informal, uma característica importante. Um ambiente mais informal dá mais azo a conversas e conversas entre o professor e o aluno na língua que estão a aprender também ajuda.
<Moderadora> Então deixamos essa como muito importante também?
<não identificado> Sim.
<Luísa> Eu acho que se os professores forem pelos gostos dos alunos… eles têm muitos alunos. Acho que vai ser complicado dar aulas. Eles têm tantas turmas. Eu não acho que seja muito importante.
<Moderadora> Mas se calhar há gostos comuns numa turma. Alguns têm a mesma idade… Ou um dia pode ir ao encontro dos gostos de dez pessoas e no outro dia de

cinco…<risos> Sim <fático=afirmação>, mas é a tua opinião. Está bem, então agora quantas temos como muito importantes? Só temos sete?
<Shego> Mas acho que neste caso específico dos professores de línguas, há duas que são também muito importantes, que é: <texto lido> Ensinar aspetos culturais relacionados com a língua que está a ensinar (literatura, pintura, comportamentos nas outras culturas, gestos, etc.) </texto lido> e <texto lido> Analisar e apresentar as diferenças/semelhanças culturais entre os países nos quais se fala a língua que está a ensinar e a cultura do país de origem dos alunos (Portugal ou outros, se houver alunos doutros países na sala de aula) </texto lido>. Acho que isto é importante, neste caso.
<Moderadora> <fático=afirmação> São duas categorias que estão um bocadinho relacionadas, porque uma é sobre ensinar cultura e a outra é ensinar cultura, mas… comparar, fazer comparações com a própria cultura dos alunos. Não sei se acham estas duas como muito importantes.
<Filomena> Mais ou menos.
<risos>
<Moderadora> O que significa mais ou menos? <risos>
<Filomena> Não sei. Acho que as outras são mais.
<Moderadora> Vamos ler as que sobram, que são pouquinhas, para decidir se colocamos essas como mais importantes ou se preferem outras. Porque agora sobram sete. Vamos primeiro ler em voz alta, porque acho que os colegas não estão a organizá-las assim como vocês estão a fazer, então é mais fácil. Podes ler estas? Só as que faltam.
<Filipe> <texto lido> Organizar e gerir de forma eficiente o trabalho em diferentes tipos de agrupamentos: individual, em pares, em grupos maiores ou com toda a turma; Considerar as sugestões e pedidos que os alunos fazem; Fazer provas escritas e orais adequadas para os alunos; Corrigir os alunos, quando necessário, ou identificar erros e pedir aos alunos para se autocorrigirem a si próprios; Gerir a interação entre o professor e os alunos e de toda a turma em geral </texto lido>;
<Moderadora> Então, dessas sete que sobram…Sabem as que faltam agora?
<não identificado> Tenho aqui seis.
<Moderadora> Seis? São sete, acho eu, não?
<não identificado> São sete.
<Moderadora> Então, temos organizar o trabalho em diferentes tipos de agrupamento. Sim? Temos essa.
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Temos as duas da cultura.
<não identificado> Sim.
<Moderadora> <texto lido> Considerar as sugestões e pedidos que os alunos fazem </texto lido>.
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Fazer provas escritas e orais adequadas para os alunos, corrigir os alunos e gerir a interação entre o professor e os alunos. Sim?
<não identificado> Estas são as mais importantes?
<Moderadora> Estas são as que sobram. Ainda não falamos nelas. Ainda não falamos disso, então são as que estão a faltar. Dessas daí vamos tentar pegar em mais duas, três como mais importantes. Além das que já temos.
<Luísa > Eu acho que <texto lido> Fazer provas escritas e orais adequadas para os alunos </texto lido> é importante, porque assim os professores também têm outras formas para avaliar os alunos no final do ano. Acho que é importante.

<Alice> Eu acho que <texto lido> Considerar as sugestões e pedidos que os alunos fazem </texto lido> também é importante, porque acho que é o que falta para haver uma ligação entre eles e o professor. Saberem em que é que os alunos estão a pensar.
<Moderadora> Então, já temos duas opiniões. A Luísa acho que fazer provas escritas e orais adequadas, não só fazer provas, é importante e a Alice acha que considerar as sugestões e pedidos que os alunos fazem.
<não identificado> Penso que sejam secundárias. Não são assim tão importantes.
<Filomena> Eu acho que o que é muito importante é corrigir os alunos…
<Moderadora> Vamos primeiro com estas duas, já para ver se são mais importantes ou se deixamos ficar no meio?
<não identificado> Meio.
<não identificado> Eu acho que sim <inteligível>.
<Moderadora> Não há muito acordo entre todos. Vamos deixar assim no meio… E o que fazemos com as da cultura, as que a Shego disse anteriormente? Que é importante ensinar a língua, mas também a cultura.
<não identificado> Sim, eu acho que a primeira é essencial: <texto lido> Ensinar aspetos culturais relacionados com a língua que está a ensinar </texto lido>. Tudo bem que nós aqui na escola somos obrigados, mas quem procura aulas lá fora, naquelas empresas especializadas, é porque quer emigrar e precisa de saber comportar-se na sociedade para onde vai. Acho que é essencial.
<Moderadora> Concordam com a Shego? Colocamos como mais importante a de que é importante ensinar cultura?
<todos> Sim.
<Moderadora> Acho que desta não falamos: <texto lido> Utilizar distintos materiais e atividades, para além do livro de texto </texto lido>. Então temos mais uma. Ainda não falamos de utilizar várias atividades além do livro de texto. O que acham dessa? Acham que é muito importante? Que é importante, mas não assim tão, tão relevante?
<Shego> É importante, mas não tanto.
<não identificado> Eu acho que esta vai ao encontro da <texto lido> Utilizar o projetor, o quadro interativo e as novas tecnologias nas aulas. </texto lido>, porque, provavelmente, além do livro, o professor vai procurar este tipo de materiais para trabalhar. Não acho muito importante.
<Moderadora> Concordam? Deixamos no meio ou passamos para não tão importante?
<não identificado> Para as mais.
<Moderadora> Então fica no meio <risos>, porque para uns é para mais, para outros menos. Que mais tínhamos? Vamos escolher mais duas para mais importantes. Temos a interação entre o professor e alunos, corrigir os alunos, ou pedir que identifiquem os erros, organizar e gerir de forma eficiente o trabalho em diferentes tipos de agrupamentos: individual, em pares, grupos…
<Filipe> Talvez gerir a interação entre o professor e os alunos. Eu considero importante.
<Moderadora> Paoline, queres dizer alguma coisa?
<Paoline> Não.
<Moderadora> Mila, concordas? É importante que haja uma boa interação, uma conversa fluida…
<Mila> Sim, porque, se não houver, o professor está a tentar transmitir a informação aos alunos e, se o aluno não tiver assim uma grande relação com o professor, se se der muito mal, pode deixar de lado a disciplina e não se interessar tanto. Por isso acho que é importante.

<Moderadora> Colocamos como mais importante a interação. Sim? E agora as que sobram? Deixamos no meio? Querem colocar alguma como muito importante? Corrigir os alunos… organizar o trabalho em grupos, pares… Deixamos assim?
<Filomena> Eu acho que principalmente nas línguas os alunos desenvolvem vícios de linguagem em que insistem no mesmo erro. Ele pode não perceber que faz isso e o professor, se não corrigir a pessoa, pode acabar consolidando tanto aquilo que depois vai ser muito difícil de lidar.
<Moderadora> É claro que a correção e a identificação de erros é importante. Eu acho que todas essas são importantes, mas não sei se para vocês é uma das mais importantes ou se é importante, simplesmente.
<não identificado> Se a turma for muito grande e o professor estiver constantemente a corrigir o aluno, pode constrangê-lo e o aluno pode simplesmente sentir-se tão envergonhado que desiste logo. Prefere ficar quieto e não se esforçar, para não passar vergonha à frente dos outros colegas.
<Mónica> E pode parecer que o professor está… a… a focar-se naquele aluno de propósito por não gostar dele e acho que isso desmotiva muito uma pessoa.
<Filipe> Eu acho que o facto de o professor identificar os erros não constrange o aluno. O que constrange é a forma como ele vai identificar esses erros. Se o professor disser de uma maneira agressiva e à frente de toda a turma, se calhar o aluno pode ficar constrangido. Mas, por exemplo, chamar o aluno no final da aula "Olha, fizeste isto mal", acho que isso já não constrange tanto o aluno e até o ajuda a evoluir.
<não identificado> Concordo.
<Moderadora> Então depende um bocadinho da técnica de correção que utiliza o professor, não é?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> <fático=afirmação> Então, ficamos com as mais importantes: comunicar, a comunicação, um bom conhecimento da língua; refletir sobre as aulas para melhorar; conseguir responder às questões dos alunos; explicar bem os conteúdos, de diferentes maneiras, dar bons exemplos; adaptar os conteúdos e os materiais aos gostos e interesses dos alunos, à turma; ensinar aspetos culturais, além da língua; e gerir a interação entre o professor e os alunos. Estas são as que escolheram entre todos. Concordam?
<não identificado> A correção.
<Moderadora> A correção para uns é mais importante, para outros não, vamos passar aqui para o meio…
<Mila> Um professor não serve para corrigir os alunos?
<Moderadora> Como não serve? Não percebi.
<Mila> Serve, serve para corrigir os erros dos alunos, por isso eu acho que é muito importante.
<não identificado> Eu também, eu também acho que é muito importante.
<Moderadora> Sim? Colocamos como mais importante? Podemos.
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Sim? A maioria concorda? Que é muito importante?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> É verdade que falaram que depende de como corrige. O objetivo é corrigir bem, não é corrigir para inibir os alunos. Está bem. Então, de todas estas que falamos, já falaram na maioria, referiram antes, na primeira parte da discussão. Acham que está a faltar algo muito importante que não está nesta lista? Por exemplo, antes falaram na simpatia, empatia… no bom humor. Estava aí nessa lista isto?
<não identificado> Não.

<Moderadora> Então é uma diferença que referiram e que não está aqui. Acham que está a faltar alguma outra característica que se calhar antes não disseram, na primeira parte, mas agora… Não? Então já para terminar, o que foi que mais vos chamou à atenção de todas estas características que viram? Já pensaram nisto alguma vez? Foi a primeira vez que refletiram sobre isto? Há características nesta lista que nunca pensaram nelas, mas agora acham que são importantes? Vamos fazer assim uma reflexão final para terminar. Paoline, queres dizer algo, que não disseste muita coisa antes, não falaste muito?
<Paoline> Não.
<Moderadora> Não? Não há nada assim que te chamou à atenção?
<não identificado> Eu nunca tinha pensado em <texto lido> Refletir sobre as aulas que dá para melhorar o seu desempenho como docente </texto lido>. Eu nunca achei isso como muito importante, mas acho que uma pessoa ao refletir sobre o seu trabalho acaba por melhorar, inclusivamente dá para encontrar erros que muitas vezes ele não aceita, ou porque os alunos lhe dizem, ou porque ele simplesmente não se apercebeu e refletir ajuda.
<Moderadora> Então, nunca tinhas pensado nisso, mas agora achas que é importante. Mais aspetos que chamaram a vossa atenção. Já pensaram nisto alguma vez? Porque todos avaliamos os nossos professores, não é, dizemos "Gosto dele, porque…" ou "Não gosto dele, porque… Então, já pensaram nisto mais vezes?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> A maioria sim. Alguma categoria que queiram comentar, porque foi assim um bocadinho uma surpresa, porque não tinham pensado nela? Nada? Não? Bom, então já terminamos, deixamos por aqui a discussão e, já para concluir, vou tentar fazer um resumo de tudo aquilo que foi falado, para ver se concordamos mais ou menos, se eu percebi bem. Então, na primeira parte disseram bastantes características, muitas repetidas, muitas características repetidas e concordaram bastante que o professor deveria ser compreensivo, comunicativo, simpático, ter boa pronúncia, ser nativo ou não, mas com boa pronúncia, ter bons conhecimentos da língua e ser paciente. Depois, além disso, foi apontado que devia ter vocação, entendida como ter jeito para ensinar e gostar da sua profissão e também que era preciso ter uma formação em metodologia, didática, pedagogia, para estarem sempre atualizados. Foi o que disseram na primeira parte. Nesta segunda parte, nas categorias que vos dei, apareciam algumas coisas de que já tinham falado, mas não estava nestas categorias a parte mais da… a parte mais pessoal da personalidade do professor, não estava aqui. Também não estava a vocação, por exemplo, mas estão os métodos de ensino, que deve saber pedagogia… sim, então é a principal diferença entre as categorias que eu trouxe e o que vocês disseram relativamente a este tema. Não sei se… Só quero agradecer por terem estado cá, aos que participaram mais… Não sei se foi uma experiência muito má, muito exigente…
<não identificado> Foi bom.
<não identificado> Foi agradável.
<Moderadora> Sim? Então, podemos terminar aqui. Querem dizer mais alguma coisa? Não? Então, muito obrigada, mais uma vez, e talvez no próximo ano nos voltemos a ver.

Apéndice K: Transcripción del grupo de discusión con el alumnado: grupo 2.

Participantes: 11 alumnos de 10.º curso (Hérnia, Justino, Lourenço, Mafalda, Marcela, Maria, Matilde, Melissa, Miriam, Raquel, Sofia)
A cargo de: Moderadora (investigadora)
Fecha: 3 de junio de 2016
Hora de inicio: 8:30
Hora de fin: 10:05
Duración: 75 minutos (+ 20 minutos de descanso)
Lugar: Escola Secundária de XXX en el área metropolitana de Oporto

<Moderadora> Como dizia, estou a fazer uma investigação na Faculdade de Letras e para saber um bocadinho aquilo que os professores acham que é um bom professor, os professores estagiários que estão no mestrado, e o que os alunos acham, porque, por vezes, como dizia, não temos as mesmas opiniões sobre o que estamos a fazer, então é um bocadinho para ver isso. Vamos fazer esta discussão. Não sei se é a primeira vez que fazem uma discussão em grupo…
<não identificado> Sim, é a primeira.
<Moderadora> É a primeira. Sempre há uma primeira vez para tudo. Uma discussão em grupo é o que a palavra diz: é uma discussão. Podem falar sempre que quiserem, não têm de esperar que haja… que eu vos dê a palavra, podem expressar livremente o que pensaram. Isto é anónimo, não vai ter nenhum tipo de consequências. Apenas vamos registar uns nomes fictícios, porque às vezes para… para nos referirmos a outra pessoa é preciso e, sempre que falem, por favor digam o vosso nome fictício, porque eu não vos conheço e por isso não posso identificar as vozes e, como não estamos a gravar em vídeo, é a única maneira de saber quem está a falar. Está bem?
<não identificado> <fático=afirmação>
<Moderadora> Não há respostas corretas nem incorretas, podem falar livremente, sem medo. Agradecia que, se estão a pensar em algum professor em concreto, não digam o nome, nem de um professor atual, nem do passado, por favor, não queremos nomes de colegas <vacilação> sim, acho que é tudo. São todas as regras que temos. Então, vamos pensar nos nomes que querem? E depois podem colar aqui. Alguém já pensou no nome?
<não identificado> Melissa.
<não identificado> Justino.
<não identificado> Sofia.
<Moderadora> Mais algum?
<não identificado> Lourenço.
<não identificado> Hérnia.
<não identificado> Maria.
<não identificado> Miriam.
<não identificado> Mafalda.
<não identificado> Matilde.
<não identificado> Raquel.
<não identificado> Marcela.
<Moderadora> Estão todos? Agora vamos colar aí onde seja visível. Vamos precisar também de uma caneta. Têm? Então já estamos prontos? Sim? Então, esta discussão vai estar dividida em duas partes. Há uma primeira parte em que individualmente, em três minutos, quatro minutos, vamos pensar nas características que cada um acha que deve

ter um bom professor de línguas estrangeiras: Inglês, Francês, as línguas que estudaram, não sei. E depois vamos discutir, vamos ver se coincidimos, se concordamos com os colegas, e de todas as que escrevermos vamos ficar com umas cinco, seis que sejam as mais repetidas, onde haja mais acordo de que é muito importante. Está bem? E depois uma segunda parte onde vou dar-vos umas outras características que são as que os especialistas e os entendidos neste tema dizem que um bom professor deve ter. Vamos discutir se concordam, se não e vamos classificá-las em mais importantes, mais ou menos importantes ou não tão importantes para vocês. Isto é o que vamos fazer agora, sim? Então, na primeira parte vou dar-vos um papel. Isto é individual. Podem pensar sem falar com os colegas.
<não identificado> Podemos escrever?
<Moderadora> Sim, podem escrever em português entre três a cinco características, depende do que conseguem pensar a esta hora da manhã <risos>. Antes disso só queria saber: somos doze, certo?
<não identificado> Onze.
<Moderadora> Estão no décimo ano?
<todos> Sim.
<Moderadora> Idades?
<não identificado> Quinze, dezasseis, dezassete…
<Moderadora> De quinze a dezassete?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Há quantos anos estudam línguas estrangeiras?
<não identificado> Desde o terceiro.
<não identificado> Desde o quinto.
<Moderadora> Inglês?
<não identificado> Desde o segundo.
<não identificado> Desde o primeiro.
<Moderadora> Terceiro, quinto…
<não identificado> Primeiro.
<Moderadora> Primeiro? E se é desde o primeiro, há quantos anos? Nove?
<não identificado> <fático=afirmação> Sim.
<Moderadora> Está bem. Era só isso. Podem então escrever, se não se importam. Vamos ver as vossas opiniões.
<silêncio>
<Moderadora> Já está? Sim? Entre três e cinco. Duas ou as que tiverem pensado. Se não se importam, podem colocar o vosso nome fictício também aí no... papel. Então agora vamos ver o que pensaram. Vamos colocar todas juntas, também não interessa saber quem pensa o quê. Podem colocar todas aí no meio. E não sei se há algum voluntário que queira ler, porque tenho a certeza de que leem melhor do que eu em português <risos>. Dividimos, está bem? Pode começar a Melissa e depois a Maria. Então, agora as colegas vão ler e vamos…vamos prestar atenção àquilo que dizem os colegas, vamos ver se há muitas características em comum, se não se repetem e o objetivo é que depois tenhamos uma discussão para ver entre todas as que estão, quais acham que são as mais importantes, está bem? Queres começar, Melissa?
<Melissa> Sim. <texto lido> Deve ser um professor compreensivo e interativo. Deve ser paciente, utilizar métodos que facilitem a aprendizagem, como jogos, e compreensivo. Sentido de humor, espírito de ajuda para os seus alunos. Promover o diálogo entre os alunos, de forma a facilitar o entendimento, a comunicação e alargar o conhecimento do vocabulário. Promover atividades jogando com palavras, fazer trabalhos individuais em grupos de dois ou de mais pessoas. Compreensivo; o professor

deve aceitar as opiniões dos alunos em certas situações durante as aulas. Simpático. Ter uma boa relação com os alunos </texto lido>.
<Maria> <texto lido> Deve ser disponível, paciente, simpático, comunicador, prático. Deve ser simpático, ter uma boa interação com os alunos, ser justo, explicar bem, ser dinâmico. Tem que ser interativo com os alunos, simpático, tem que se expressar bem e explicar bem as matérias. Deve ser interativo, compreensivo, deve ajudar o aluno a compreender melhor a língua em questão. Deve falar calmamente para se entender e incentivar os alunos. Bom comunicador, paciente, amigável </texto lido>.
<Moderadora> Então, de todas as características que foram referidas, o que acham? Com quais ficaram na cabeça?
<todos> Compreensivo.
<não identificado> Simpático.
<não identificado> Interativo.
<não identificado> Dinâmico.
<não identificado> Amigável.
<Moderadora> Sim? E concordam com as que foram ditas? Porque nem todos escreveram todas. Concordam com todas?
<todos> Sim.
<Melissa> São características que ajudam a promover um bom ambiente na sala de aula.
<Justino> Principalmente o facto de ser compreensivo, pois nós, alunos, não sabemos falar bem a língua como o professor e ele deve entender que nós não nascemos todos ensinados.
<Moderadora> Então, compreensivo no sentido de compreender…
<Justino> Que nós ainda não sabemos tudo.
<Moderadora> As dificuldades que possam ter.
<Raquel> A sala de aula é o único lugar onde nós podemos falar essa língua. Em casa falamos português, não falamos a língua estrangeira, por isso nós temos dificuldades na aula, por isso o professor deve ser compreensivo.
<Moderadora> Então, compreensivo… O que disseram mais? Interativo… Interativo em que sentido? O que entendem por interativo?
<Maria> Tem que incentivar os alunos com outros métodos, sem ser só o do livro, por exemplo com jogos, mostrar músicas da língua.
<Moderadora> Então, mais do que métodos, distintos tipos de atividades, atividades variadas. Sim? Interativo é isso?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Que mais disseram? Interativo, compreensivo… simpático…
<Hérnia> Simpático no sentido de não ir para as aulas sempre chateado, que nos ouça, mas que também não seja assim muito… muito… muito… falta-me a palavra… que também se saiba impor.
<Moderadora> Então, simpático, mas com autoridade.
<não identificado> Sim.
<Moderadora> E que mais disseram? Vários referiram que devia ter espírito de ajuda, estar disponível para os alunos.
<Melissa> Uma boa relação com os alunos.
<Moderadora> Era isso também.
<Melissa> Porque é necessário que… porque se não houver uma boa relação entre aluno e professor, não vai haver vontade de participar e muito menos vontade de ensinar.

<Moderadora> <fático=afirmação> Boa relação com os alunos… Uma mais, para termos cinco. Não sei, posso ler o que tenho aqui escrito do que disseram: <texto lido> sentido de humor, paciente, diferentes tipos de agrupamento, trabalho em pares… </texto lido>.
<Justino> A do paciente, porque isto também tem a ver… junta-se à parte do ser compreensivo, que ele tem de ser paciente quando nós não conseguimos, às vezes, fazer os exercícios assim em meio minuto e, ainda por cima, com o professor a contar o tempo que nós demoramos <risos> não dá mesmo. Com pressão em cima não conseguimos fazer nada.
<Maria> Eu concordo com o Justino, porque há coisas que às vezes os professores acham que nós aprendemos todos ao mesmo tempo e da mesma maneira e não compreendem quando, por exemplo, eu aprendo mais depressa do que o Justino, por exemplo, e chateiam-se e perguntam-lhe porque é que outros sabem e ele não.
<Hérnia> É por isso que todos os professores deveriam ter paciência e ajudar os grupos de apoio e isso.
<não identificado> E também perceber que uns alunos têm mais dificuldade do que outros e ajudá-los nesse sentido.
<Moderadora> <fático=afirmação> Então, é ter em consideração que todos são diferentes. Cada um tem as suas características, não só cognitivas, para aprender, mas também em termos de personalidade, gostos, não é? Pode ser já a nossa classificação. Então, vocês, na vossa opinião, acham que uma pessoa que é compreensiva, que consegue ser interativa naquilo que faz, que é simpática, que consegue ser empática, para manter uma boa relação com as pessoas, paciente e que está disponível, que ajuda e que sabe ver as diferenças das pessoas com as quais trabalha, com quem trabalha, pode ser professor. Só por isso.
<não identificado> Não.
<Moderadora> Se calhar vocês também têm uma irmã mais velha ou a vossa mãe que também é paciente, compreensiva, simpática, empática convosco, sempre está disponível para ajudar, mas não é… se calhar não é professora.
<Melissa> É claro que nós fomos buscar as características com que lidamos diariamente, mas é assim… se viesse para aqui uma pessoa que só tivesse essas características e começasse a ensinar coisas que… por exemplo, se nós já tivéssemos lidado antes com uma professora e dizemos "Não, isto não é assim", pensamos "Não pode ser desta maneira, "Onde é que estão os estudos para nos provar que é desta forma?". Por isso é que nós temos confiança, acima de tudo, num professor, porque sabemos que aquilo que ele nos está a dizer é correto. Porque ele estudou e chegou a esta posição de alguma forma.
<Moderadora> Então, para além de todas estas características que são mais de personalidade, faz falta mais além disto, não é?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Faz falta, como dizíamos, conhecimentos, que vocês confiam nele… Mais? Mais alguma coisa?
<não identificado> Eu penso que os professores deviam ir sempre àquelas formações, para não ficarem com um ensino muito passado, para terem um ensino mais atualizado <inteligível>.
<Melissa> O que vai ajudar, incentivar os alunos e cativar a atenção, porque nós estamos sempre à espera de aprender o que é diferente, o que é novo. E assim, tal como a Miriam disse, vai ser muito mais cativante.
<Moderadora> <fático=afirmação> Querem dizer mais alguma coisa para esta parte? Não? Vamos agora falar um bocadinho mais em geral, que era a nossa introdução, mas

não quis influenciar em nada aquilo que pensam. O que acham da profissão do professor hoje em dia? Como a descreveriam se tivessem de utilizar adjetivos ou uma frase?
<Mafalda> Eu acho que é muito… muito…
<não identificado> Difícil?
<Mafalda> Também. Difícil, porque tem de interagir todos os dias com diferentes pessoas, neste caso os alunos, têm diferentes personalidades e algumas são muito difíceis. E <vacilação> eles têm de estar atualizados ao presente e não podem ficar no que há uns anos atrás aprenderam e isso também é difícil, porque explicar uma coisa, por exemplo numa aula, e depois ir para uma formação aprender outra completamente diferente acaba por confundir um bocado.
<Justino> Eu acho que concordo com o que a Mafalda disse, porque o professor hoje em dia… cada vez os jovens se portam pior, são mais delinquentes, entre aspas, e têm menos respeito, então o professor está ali e é como se fosse um… às vezes é como se não estivesse. Os alunos, muitas das vezes, não respeitam o professor, apesar de ser uma figura autoritária, eles não querem saber, por isso é que eu acho que a profissão do professor é um bocado difícil por causa disso.
<Melissa> Então, eu começo a achar que a profissão do professor está a começar a ser cada vez mais perigosa, porque a sociedade mudou. As mentalidades dos alunos, tal como o Justino disse, são diferentes e nós temos alunos que não consideram que o professor seja autoritário e então, como vemos muitas vezes nos jornais e isso, vemos agressões de parte a parte, não digo só que seja de aluno para professor, mas também de professor para aluno, o que começa a ser cada vez mais perigoso em termos de vida, não é, para um professor, porque ele começa a sentir-se inseguro e instável de como deve praticar ou exercer as suas aulas.
<Miriam> Tal como eles disseram, acaba por ser um trabalho árduo, porque estivemos a dizer todas as características que um professor podia ter, mas acaba por ser difícil adaptarem-se, porque os alunos <inteligível>.
<Hérnia> Eu concordo com aquilo que foi dito, porque os alunos, muitas das vezes, não digo a maioria, mas talvez uma minoria, se esqueça que dentro de uma sala de aula existe uma hierarquia em que os professores estão no máximo e nós temos de os respeitar acima de tudo, sem dar respostas.
<Raquel> Mais do que ser um professor, é uma pessoa e nós temos de respeitar as pessoas. Um professor ensina e tem de ter todas essas características, mas nós também temos que ter a consciência que é uma pessoa e que temos de a respeitar. E que pode ter bons dias e maus dias.
<Moderadora> <fático=afirmação> Como vocês, também têm essa parte. Há bons dias e maus dias para todos.
<Melissa> Um aspeto muito importante é que todas as características que nós assinalamos <sic> é aquilo que nós queremos, mas temos de pensar se o professor também quer ser. Ele muitas vezes não dá aquilo que é na realidade, para nos agradar e, como foi várias vezes referido, nem todos damos valor a isso, ou seja, nós também temos de abdicar de algumas atitudes, para conseguir estabelecer um bom ambiente.
<Matilde> Em geral temos que <inteligível> com os professores, adaptarmo-nos uns aos outros, para termos uma boa relação na aula, temos que ter respeito, como fora da aula. Temos que continuar a ter respeito por eles.
<Moderadora> Então acham que ser professor hoje é mais difícil do que ser professor antigamente?
<todos> Sim.
<Moderadora> Mas só porque os jovens mudaram?
<não identificado> Também.

<Justino> Também. É o principal fator, mas também o facto de agora tudo estar em evolução e o professor manter-se a par do que está a acontecer no mundo é muito difícil, porque acontece <sic> muito mais coisas ao mesmo tempo e nem sempre conseguimos estar a par de tudo e para o professor é mais difícil.
<Melissa> Temos que ter em conta outro aspeto que as mentalidades, por parte, não é em todo, as mentalidades só mudam, porque as mentalidades… dos jovens, porque as dos pais também mudam. A educação que eles recebem também se reflete naquilo… nas posturas que eles tomam durante a aula. E há muitas vezes queixas de professores por causa dos alunos aos pais e as respostas são… consentem, os pais consentem aquelas atitudes e às vezes viram-se contra os professores, porque acham que têm que ser corretos no ensino.
<Mafalda> Eu concordo, em parte, com a Melissa, mas também temos que pensar que agora a maior parte dos alunos passa muito mais tempo na escola e vão pelos outros, também. Muitos são influenciáveis a um ponto de ficarem diferentes do que foram ensinados em casa.
<Matilde> Além dos professores terem esta dificuldade toda, em grande parte por causa dos jovens, como já foi dito, mas também porque há o facto de alguns serem professores há já alguns anos, também chegam a ficar saturados de certas atitudes, têm mais dificuldade em prestar tanta atenção aos alunos, não porque não queiram, mas porque já são muitos anos nessa profissão.
<Moderadora> E acham que para ser professor faz falta muita preparação?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Ou é só tirar um curso?
<todos> Não, não.
<Moderadora> Não? O que faz falta, além do curso, que é um requisito mínimo, ter uma licenciatura ou um grau?
<Melissa> O que faz falta em grande quantidade é a dedicação que um professor decide tomar, para enfrentar todas as consequências. Sim, porque ser professor, como já referimos, não é uma coisa que é entrar na faculdade e sair logo. Antes de chegar à profissão, ele tem muito trabalho e aprende muito mais do que aquilo que aparenta. Não aprende só em matéria. Aprende em saber lidar com certos problemas e tornar-se uma pessoa mais forte em termo de saber lidar.
<Hérnia> Eu concordo com o que a Melissa disse, porque a profissão do professor é muito <sic> teórico, mas também tem de haver muita prática, para saber lidar com a situação do dia a dia com os alunos.
<Marcela> Tem que haver uma parte de interesse por ambos <vacilação> não sei como é que vou explicar isto… Professora, eu não queria dizer agora…
<Moderadora> Não faz mal. Mais tarde, se calhar. Tem de receber então formação para saber enfrentar situações difíceis, imprevistos…
<Matilde> Tinha que ter uma experiência do género como agora têm os estagiários. Tinha que ter uma experiência antes de terem a profissão de professor. Tinham que ter essa experiência para saber com o que é que vão lidar.
<Moderadora> Então acham que é importante o estágio?
<todos> Sim.
<Melissa> Porque o dia a dia de um professor não é rotineiro. Há sempre situações que vão acontecendo que vão sendo novas todos os dias, porque nunca sabemos a postura dos alunos, o dia a dia deles, a forma como vão lidar connosco.
<Moderadora> E quanto aos conhecimentos? A mim chamou-me à atenção que nas características que disseram não <vacilação> não destacaram, por exemplo, que fosse

um bom comunicador na língua que ensina. Uma pessoa… Os restantes não escreveram nos papéis nenhuma que tenha a ver com a língua?
<não identificado> Comunicador.
<Moderadora> Sendo que são professores de língua estrangeira, que tipo de conhecimento requerem, além da preparação para trabalhar com pessoas?
<Mafalda> Dominar a língua.
<Melissa> Saber transmitir a língua. Saber ensinar.
<Moderadora> Para saber ensinar, o que é preciso? O que é saber ensinar?
<Melissa> Ter "tato" com os alunos. Não basta só saber a matéria. É preciso saber transmiti-la. E daí ele preparar-se com vários métodos.
<Matilde> E se souber, por exemplo se for um professor estrangeiro, o que é raro acontecer, mas se for um professor estrangeiro convém que conheça alguma coisa da nossa língua e que não seja só ele a ensinar, mas nós a ele também, para conseguirmos comunicar melhor.
<não identificado> Ter em certa parte sentido de humor, porque assim com algumas piadas podemos aprender melhor.
<Moderadora> Está bem. Já surgiram muitas coisas que os que investigam este tema também dizem, por isso está muito bem. A que horas têm o intervalo?
<todos> Nove e dez.
<Moderadora> Nove e dez até às…
<todos> Nove e vinte.
<Moderadora> Então se calhar podemos deixar esta parte por aqui, porque também agora começar a parte seguinte não faz muito sentido, porque faltam… acho que quatro minutos ou assim
<não identificado> Faltam cinco minutos.
<Justino> Depois voltamos para continuar?
<Moderadora> Sim, por favor.
Pausa/Intervalo
<Moderadora> Vamos para a segunda parte e agora vou dar-vos umas categorias que alguns autores assinalam como as mais importantes para ser um bom professor. Vou dar assim para cada três pessoas, são os mesmos papéis para todos, vão ler, assim individualmente, e depois vamos tentar classificar. Em princípio todas são importantes, porque muitos autores falam nisso, mas dentro da sua importância depois vamos tentar estabelecer o mais importante, mais ou menos ou menos. Leem por favor individualmente e depois discutimos um bocadinho.
<silêncio>
<Moderadora> Já leram os dois papéis? Então, desse lado da mesa vamos tentar fazer o mesmo que aí. Isso que têm aí no papel está aqui em categorias e vamos tentar colocar deste lado, mais, menos… Então, para que todos saibamos do que estamos a falar, podem colocar uma coisa assim parecida com isto. E estas são as categorias que podem ir colocando, se quiserem. Então, daquilo que leram, das categorias que leram… Se quiserem podem começar pelas, digamos, menos importantes, sim? Ou podemos comentar no geral, se quiserem. Houve assim alguma <vacilação> consideram todas importantes?
<todos> Sim.
<Moderadora> Todas. Não houve nenhuma em que disseram "Isto não é assim tão…".
<todos> Não.
<Justino> Mas tem aqui uma que eu acho que os professores não costumam fazer, pelo menos no nosso caso, que é <texto lido> Corrigir os testes dentro dos prazos e dar

feedback aos alunos </texto lido> <risos>. Isto não sucede no nosso caso. Acho que é uma coisa que os professores deviam pôr mais em prática.
<Maria> Eu concordo com o Justino, porque a maior parte dos professores… normalmente eles têm um prazo para corrigir os testes, normalmente duas semanas, mas há uns que excedem o prazo e só entregam passados dois meses e nós perguntamos pelos testes e eles "Ah, estão lá em casa descansadinhos, eles já vêm".
<Melissa> Eu concordo com isso tudo, é verdade, mas como todos já dissemos, a vida do professor… ele não tem só uma turma, ele tem várias, então é difícil corrigir os testes em duas semanas.
<Moderadora> Têm um prazo de duas semanas? Não sei como é no secundário.
<não identificado> Acho que sim.
<não identificado> Acho que são duas a três.
<Maria> E eu compreendo que haja disciplinas que são muito mais teóricas e que requerem prazos maiores para corrigir, mas aquelas mais exatas como as línguas… As línguas não são bem todas, como é que eu vou explicar… Por exemplo, o Inglês. O Inglês, na parte da gramática, é certo ou errado. Corrige-se muito mais depressa um teste de Inglês do que um teste de História, percebes? Há professores de Inglês que demoram muito mais do que o prazo determinado a entregar o teste e, por exemplo, há professores de História que só demoram esse prazo que determinaram para entregar o teste, é isso que eu não compreendo.
<Raquel> Eu acho que nós não sabemos a vida do professor e compreendo que há professores que fazem isso mais do que uma vez, mas nós também temos de ser compreensivos. Como nós temos a nossa vida, eles também têm. É assim, se nós não recebemos numa semana, recebemos para a próxima, também não é o fim do mundo.
<Maria> Mas imagina, não tens o "tpc" feito, porquê? Porque tiveste ocupada, não conseguiste fazer, não tiveste tempo.
<não identificado> Também reclamas com o professor. Não lhe podes é marcar falta, mas também reclamas.
<não identificado> Eu não.
<não identificado> Nós não reclamamos com a professora de Literatura, porque ela não entrega os testes a tempo.
<não identificado> Eu não. Eu nunca lhe respondi.
<Maria> Eu não reclamo com as de Literatura, porque compreendo. E se eu não faço os trabalhos de casa de Literatura é minha obrigação fazê-lo. Tenho que arranjar tempo para os fazer, é a minha obrigação.
<Justino> Eu acho que os professores demoram… Eu concordo com o que ela disse, que os professores têm vida, mas nós não podemos… eles podem reclamar connosco, mas nós não podemos reclamar com eles, porque se nós dissermos "Ó professora, já tem o teste aí há um mês, o que é que se passa? O teste nem era assim tão grande para corrigir"; "Ah não, não há problema, vocês um dia vão recebê-lo".
<não identificado> Mas olha, tu… Esses professores eu compreendo, mas as pessoas têm vida. Têm mais pessoas que têm de ensinar, têm mais coisas, é assim, nós também temos de ter paciência, compreender os outros. Não podemos querer tudo à nossa maneira.
<Justino> Mas a paciência tem limites.
<não identificado> A nós acontece-nos algo, como por exemplo no caso das faltas, chega a um ponto em que chega a ser falta de presença, a ele não lhe acontece nada. Ele não tem falta de presença, se não nos entregar o teste.
<não identificado> Não são todos os professores.
<não identificado> Eu não estou a dizer que é <sic> todos. Estou a falar de alguns.

<não identificado> Nós estamos numa obrigação.
<não identificado> E eles também.
<não identificado> Mas a obrigação deles é diferente.
<não identificado> Não é! É a mesma coisa. Tu também tens de fazer o teste. És obrigada, não és?
<Moderadora> Já sabemos que os prazos são importantes <risos>. É a conclusão. Mas desse item, dessa categoria que fala dos prazos e do *feedback*, esse *feedback* é mais importante do que o prazo, menos…
<Hérnia> Eu acho que o *feedback* é o mais importante.
<Mafalda> Se eles nos derem… por exemplo, "os testes estão bons", "estão mais ou menos", mas não entregarem, nós já ficamos com uma ideia de como eles estão, então ficamos mais descansados, ou não?
<Moderadora> <fático=afirmação> Está bem. Então nessa categoria, que não me lembro agora como era… qual era, Justino?
<Justino> <vacilação> <texto lido> Corrigir testes dentro dos prazos e dar *feedback* aos alunos </texto lido>.
<Moderadora> Onde querem colocar, então, dos três… dos três níveis que temos?
<não identificado> Mais.
<Moderadora> Mais. Podem colocar então no mais. Alguma outra categoria que não julguem tão importante, ou que sim? Mais uma. Ou que chamou a vossa atenção.
<Hérnia> <texto lido> Fazer provas escritas e orais </texto lido>.
<Moderadora> Adequadas, certo?
<Hérnia> Sim.
<Moderadora> É importante que sejam adequadas. E desta categoria, o que acham? Acham muito importante? Mais ou menos?
<todos> Mais ou menos.
<Moderadora> Mais ou menos porquê? Porque não acham assim a mais importante?
<Hérnia> Porque acho que um aluno não é só aquilo que apresenta num teste. O trabalho do aluno é durante um ano inteiro. Não pode ser só classificado num teste.
<não identificado> Uma pessoa está mais nervosa, porque somos todos diferentes, como há bocado dissemos, está mais nervosa, não gere tão bem o nervosismo e calha-lhe mal. Até pode ser um aluno de um vinte, mas tirou um dez e depois vai ser avaliado pelo dez.
<Maria> Alguns professores, a maior parte hoje em dia, não ligam tanto aos resultados dos testes, mas ligam mais ao nosso desempenho na sala de aula. Se notam que somos participativos, empenhados, mas se o teste nos corre mal, eles têm noção que nós somos dedicados, e estudamos, e estamos interessados, e valorizam isso e não aquele teste que nos correu mal.
<Moderadora> Então colocamos aí no meio?
<todos> Sim.
<Moderadora> Sim? Porque agora no intervalo estavam a falar sobre algum teste que achavam que não era adequado. Então achava que agora esta categoria ia ser muito importante. Não se deixaram levar pelo… sim? Uma outra categoria…
<Mafalda> <texto lido> Ensinar aspetos culturais relacionados com a língua que está a ensinar </texto lido>.
<Moderadora> O que achas dessa categoria, Mafalda?
<Mafalda> Eu acho que é importante, porque assim ficamos com uma cultura geral mais ampliada e podemos expandir os nossos horizontes, aprendendo assim outras diferentes culturas da nossa.
<Moderadora> Sim? Então acham que também é importante ensinar cultura, não só línguas.

<todos> Sim.
<Moderadora> Importante como? Muito importante? Mais ou menos?
<não identificado> Numa língua que estamos a aprender, acho importante saber mais sobre o país <inteligível>.
<Moderadora> E relacionado com essa categoria há uma outra, não sei se conseguem procurar aí.
<não identificado> <texto lido> Analisar e apresentar as diferenças/semelhanças culturais entre os países nos quais se fala a língua que está a ensinar e a cultura do país de origem dos alunos </texto lido>.
<Moderadora> Então, também é ensinar cultura, mas não esquecer o contraste ou as semelhanças com a cultura portuguesa.
<todos> Sim.
<Moderadora> Acham que isto é importante?
<todos> Sim.
<Moderadora> Mais importante do que só ensinar cultura?
<não identificado> Sim.
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Então como vamos colocar? Onde vamos colocar essas duas categorias? Ou podem ficar separadas. Não têm de ir no mesmo nível.
<Raquel> Eu acho que as diferenças e as semelhanças <sic> é mais importante.
<Moderadora> É uma abordagem de como ensinar a cultura.
<não identificado> Sim.
<Moderadora> É muito importante para a Raquel, não sei se para os outros colegas… Sim? Colocamos em muito importante? Então, ensinar só cultura onde querem colocar?
<não identificado> Mais ou menos.
<Moderadora> Mais ou menos? Então é importante, mas mais importante é essa abordagem intercultural entre as duas culturas.
<não identificado> <fático=afirmação>
<Moderadora> Está bem. Mais que chamaram assim a vossa atenção?
<Justino> <texto lido> Organizar reuniões com os pais/familiares quando necessário e manter uma boa relação com eles </texto lido>. Eu não acho isto muito importante, porque quando o professor tem uma boa relação com o aluno e o aluno consegue tirar boas notas e tudo, não há necessidade de organizar reuniões com os pais e familiares, nem manter uma boa relação com eles. Desde que mantenha uma boa relação com o aluno, que é quem está a ser ensinado, chega.
<Moderadora> Concordam com isto?
<todos> Sim.
<Moderadora> Menos importante, então?
<Marcela> <texto lido> Adaptar os conteúdos e os materiais aos alunos da turma. Ter em consideração os distintos níveis dos alunos, os seus gostos e interesses e as suas necessidades </texto lido>. Eu acho isto importante, porque <vacilação> nós não somos iguais, cada um tem a sua forma, cada um tem o seu interesse e a sua forma de <vacilação> perceber e acho que se deve ter em consideração isso.
<Moderadora> <fático=afirmação> Adaptar os conteúdos e os materiais aos alunos da turma. Nem todos os alunos são iguais. Antes, na primeira parte…
<Justino> Já tínhamos falado sobre isso.
<Moderadora> Então, para vocês é muito importante ou é mais ou menos?
<todos> Muito importante.
<Moderadora> Porque já tinham referido isso antes: os gostos, as necessidades, antes falavam de músicas, não? Tentar procurar músicas de que gostem.

<Mafalda> Eu também considerei esta <texto lido> Considerar as sugestões e pedidos que os alunos fazem </texto lido>. Eu acho que é importante, porque nós damos sugestões para se calhar tornar as aulas mais <vacilação> mais didáticas e mais dinâmicas.
<Moderadora> Então era <texto lido> Considerar as sugestões e pedidos que os alunos fazem </texto lido>.
<Mafalda> Sim.
<Moderadora> É muito importante? Mais ou menos?
<todos> Mais ou menos.
<Raquel> Há pedidos que não podem ser…
<Moderadora> Está bem. Colocamos em mais ou menos, então. Antes o Lourenço queria dizer alguma coisa.
<Lourenço> <texto lido> Conseguir responder às questões colocadas pelos alunos sobre os conteúdos das aulas </texto lido>.
<Moderadora> O que achas, Lourenço?
<Lourenço> Acho que é muito importante.
<Moderadora> Sim? É importante saber responder a tudo o que os alunos perguntam?
<Lourenço> Sim, para mim.
<Moderadora> Por exemplo, Lourenço, se perguntares qualquer coisa a um professor e ele não souber responder nesse momento?
<Lourenço> Vamos ficar com dúvidas.
<Moderadora> E para ti, por exemplo, perde… achas que é menos profissional por isso, perde autoridade?
<Lourenço> Não.
<Moderadora> Não, é só para não ficares com a dúvida.
<Hérnia> Eu não concordo muito. Concordo… por exemplo, nós colocamos uma dúvida e se o professor não sabe logo responder, não me importo de ficar com a dúvida até à próxima aula. Sei que ele irá procurar e tentar responder-me.
<Justino> Mas como nós já tínhamos falado antes, naquele caso de haver muitos alunos e tudo o relacionado com a questão dos testes, o professor, como também tem muitos alunos, vai acabar por se esquecer da nossa dúvida. E nós também nos vamos acabar por esquecer da nossa dúvida. E depois vamos continuar com a dúvida para sempre, até que temos teste e não temos a dúvida resolvida e tiramos negativa.
<risos>
<não identificado> Nas disciplinas de línguas, quando perguntamos o que é que significa uma palavra e no momento eles não sabem, normalmente enquanto nós estamos a fazer exercícios, eles vão procurar na altura, para não se esquecerem depois.
<Hérnia> Eles vão ver logo ao computador e metem naquele *site* da gramática e dizem-nos logo.
<Justino> Mas isso também depende do professor.
<não identificado> Claro.
<Moderadora> Sim, mas hoje em dia é muito fácil procurar uma resposta no momento. Então essa questão de saber responder a todas as dúvidas dos alunos, onde a colocamos?
<todos> Mais ou menos.
<Moderadora> Mais ou menos? Mais do que saber responder, se calhar é ter a capacidade de dar uma resposta rápida, procurada ou se já sabem.
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Mais isso. Está bem. Alguma outra categoria assim… Sofia? Alguma categoria te chamou a atenção?

<Sofia> <texto lido> Utilizar distintos materiais e atividades, para além do livro de texto </texto lido>.
<Moderadora> E o que achas, Sofia?
<Sofia> Não só aprender com o livro ou várias <vacilação> atividades, mas ser mais interativo. Isso é importante.
<Moderadora> O que acham? Qual é a vossa experiência nisso?
<não identificado> Muito importante.
<Moderadora> Muito importante. Na primeira parte também já diziam que era muito importante utilizar diferentes métodos, na verdade eram atividades, estratégias, que a aula seja variada, não só o livro de texto. Alguma outra assim…
<Marcela> <texto lido> Gerir a interação entre o professor e os alunos e de toda a turma em geral </texto lido>. Acho que é importante, porque se não houver interação, nós não sabemos o que é que o professor está a pensar e o que é que os alunos estão a pensar e então as aulas podem acabar por se tornar monótonas, porque não existe interação.
<Hérnia> Eu penso que é muito importante a interação entre o professor e o aluno.
<Moderadora> Não é só… a categoria não é só a interação, mas também gerir, porque numa turma de trinta alunos, gerir a interação é complicado. Acham que é muito importante?
<todos> Sim.
<Moderadora> Vamos colocar então no muito. Mais alguma categoria que acham que não é tão importante, ou que é muito, ou que não vos diz muito?
<Marcela> <texto lido> Organizar e gerir de forma eficiente o trabalho em diferentes tipos de agrupamentos: individual, em pares, em grupos maiores ou com toda a turma <texto lido>. Eu não acho isto assim tão importante. Explicar agora é que eu já não sei <risos>.
<Melissa> Eu discordo, porque eu acho que é isto que cativa e ajuda os alunos a entrar mais no espírito do querer aprender.
<Moderadora> Usar diferentes tipos de agrupamentos, diferentes tipos de <vacilação> pares…
<Melissa> São técnicas que vão ajudar a entender melhor a matéria e a querer entender melhor a matéria.
<não identificado> Mais ou menos.
<Raquel> Porque também depende da turma.
<não identificado> E depende de quem ficar nos pares.
<Maria> Porque, na maior parte das vezes, quando os professores organizam este tipo de atividades, só metade da turma é que está realmente a trabalhar, os outros aproveitam para conversar. Os elementos do grupo que são amigos e tudo, nem sempre realizam o trabalho.
<Moderadora> Sim, mas não só os elementos do grupo, também é muito da responsabilidade do professor saber gerir o que podem ser quinze grupos de pares, ou… então, sim há aí um "pau de dois bicos", algo que tem um aspeto positivo e outro negativo. Então onde vamos colocar? Mais ou menos?
<todos> Sim, mais ou menos.
<Moderadora> Para uns era mais, para outros menos, não havia assim um acordo entre todos.
<Justino> Isto do <texto lido> Coordenar-se com os outros professores da turma, doutras disciplinas </texto lido> é importante, mas ao mesmo tempo acho que não seja quase nada importante, porque cada professor tem as suas técnicas e os alunos, muitas das vezes, comportam-se de forma diferente, dependendo da disciplina e do professor,

logo eu não acho isto importante. Cada professor tem a sua técnica de ensino e cada um lida com a turma de uma forma diferente.
<Moderadora> Então é menos importante?
<não identificado> Sim.
<não identificado> <texto lido> Explicar bem os conteúdos e de maneiras diferentes (utilizando diferentes técnicas), a fim de que todos os alunos os percebam </texto lido>. Acho que o professor deve explicar as matérias de várias formas, usar vários métodos, porque se usar só um vai acabar por conseguir que só alguns o percebam.
<Moderadora> <fático=afirmação> Sim? Na primeira parte também refeririam isto: o explicar bem. Explicar bem é bem para todos e com todas as diferenças que os alunos têm, não é? Então esse do explicar bem, onde colocamos?
<todos> Muito importante.
<Moderadora> Muito? Mais alguma das que sobram?
<Hérnia> <texto lido> Comunicar (falar e escrever) bem, de forma correta e fluida, na língua que ensina </texto lido>. Eu acho que isso é o ponto base para um professor de línguas.
<Justino> Sim, porque se o professor não souber falar, nós também não vamos saber falar.
<não identificado> E vamos tirar negativa no teste.
<Justino > E vamos tirar negativa no teste <risos>. Por isso acho que devia estar no mais.
<Moderadora> No mais <fático=afirmação>. Sim, antes também já falamos nisso. Além da personalidade, o básico é também saber comunicar. Não é só, porque nem qualquer pessoa só por saber falar pode ensinar, não é? Por exemplo, as vossas avós são nativas do português, mas não sei se elas vão saber ensinar Português, a gramática. Se lhes perguntam "Isto é indicativo ou conjuntivo?", vão saber responder? Então, é muito importante, mas não é único.
<Hérnia> <texto lido> Corrigir os alunos, quando necessário, ou identificar erros e pedir aos alunos para se autocorrigirem a si próprios </texto lido>. Eu, na minha opinião, também acho que isto é muito importante, pois só assim nós captamos os nossos erros e melhoramos.
<não identificado> Eu ia dizer outra.
<Moderadora> Vamos primeiro com esta. Então era, corrigir os alunos, quando necessário, ou identificar os erros, para que eles próprios consigam. Acham isso importante? Acham mais importante corrigir os alunos ou identificar, para que eles consigam autocorrigir-se?
<não identificado> Identificar.
<Justino> Porque ao identificar o erro, o aluno vai aprender a resolver o problema sozinho, o que vai dar uma base de ajuda de resolver erros para outros erros futuros.
<Mafalda> E também lhe vai dar autonomia de se autocorrigir.
<Moderadora> <fático=afirmação> Interessante. Então isto, como consideram?
<todos> Muito importante.
<Moderadora> Muito? Quantas temos no muito importante já?
<Justino> Muitas.
<Moderadora> Muitas? <risos>
<não identificado> Sete.
<Moderadora> Sete. Bastantes. Mafalda, querias dizer outra?
<Mafalda> <texto lido> Dar bons exemplos, quando explica, de usos e formas da língua que está a ensinar </texto lido>. Eu acho que é importante, pois, quando se dá <sic>

bons exemplos, os alunos captam mais do que dar aqueles exemplos mesmo <vacilação> que não <sic> fica na mente deles.
<Moderadora> <fático=afirmação> Então, exemplos significativos, que vos digam alguma coisa, para se lembrarem facilmente. Essa dos exemplos está relacionada com a do explicar bem, não?
<não identificado> Sim.
<não identificado> Sim, sim.
<Moderadora> Se calhar uma parte do explicar bem. Então acham… em que nível de importância?
<todos> Muito.
<Moderadora> Muito também?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Há mais alguma?
<Melissa> <texto lido> Utilizar o projetor, o quadro interativo e as novas tecnologias nas aulas. Propor atividades *on-line* para os alunos </texto lido>. Não acho que tenha uma grande importância no geral, porque na idade da pedra não se usava a *Internet* nem nada dessas coisas <risos> e os alunos ficavam na mesma interessados em aprender <risos>.
<Justino> Os alunos cada vez mais com as novas tecnologias… imaginando, já se vê aí crianças de dois anos aí a mexer em *tablets*, ou seja, se se vê crianças de dois anos a mexer em *tablets*, quer dizer que eles, quando crescerem, vão saber mexer em coisas ainda melhores e não vão saber mexer em livros. Se formos a ver, já há escolas, tanto em Portugal como noutros sítios, que só dão aulas a partir de um computador, ou seja, isto das atividades *on-line* é dos pontos mais importantes por causa das evoluções tecnológicas.
<Raquel> Noutros países já substituíram os livros por outras tecnologias. É uma forma de não sobrecarregar com peso os alunos, é uma forma de <vacilação> ecológica de não gastar papel e os alunos estão mais interessados nas tecnologias do que nos livros.
<Maria> Eu acho este ponto muito importante, porque temos de pensar, temos <vacilação> de pensar este ponto na atualidade, não podemos pensar na idade da pedra <risos>. Não havia tecnologia, não havia alunos, não havia escola. E hoje em dia…
<Melissa> Eu usei a "idade da pedra" como uma hipérbole, pelo amor de Deus! <risos>
<Maria> Eu não percebi que era uma hipérbole, mas pronto. E temos que pensar que hoje em dia, se temos tantos meios ao nosso dispor, os alunos estão mais interessados em aprender assim do que apenas olhar para o manual e resolver exercícios.
<Mafalda> Eu concordo com o que o Justino disse, crianças com dois anos com *tablets* já, acho que é muito mau, porque eles deviam viver primeiro. Muitos já não vão aos brinquedos. Por exemplo, nós gostávamos, quando éramos pequenos, de *Barbies e Nenucos*, <risos> carros e isso. Já não vão a isso e já não vão para a rua brincar, ficam em casa a olhar para um computador, para um televisor. Acho que é muito mau, também, porque eles têm que viver primeiro.
<não identificado> Eu concordo, mas também acho que muitas crianças hoje em dia têm contacto com a língua através das novas tecnologias.
<Moderadora> Deixando um bocadinho o que acontece com as crianças, para aprender na aula.
<Matilde> Eu acho que é importante, porque se nós temos estes meios como a Hérnia disse, e a Carolina, e a Marta…
<Maria> Maria.
<Matilde > Maria, desculpa <risos> é para aproveitá-los, porque estamos mais interessados e aprendemos de formas diferentes e temos muitos métodos que também

podemos chegar a casa, ir ao computador e aceder também à matéria e tudo mais e acho que é importante.
<Hérnia> E também para os nossos pais é muito mais fácil pagar <vacilação> certamente eles vão pagar tanto quanto pagam pelo livro. Por exemplo, o nosso livro de Literatura custa quarenta euros.
<Justino> Imagine uma média do que os pais gastam de quinhentos euros todos os anos em material para um filho, imaginando que gastam mil euros para um computador, vai dar para mais uns anos, ou seja, a longo prazo vai ser benéfico.
<Moderadora> Então acham que é importante que o professor saiba utilizar o projetor, o quadro interativo…
<todos> Sim.
<Justino> Muito importante.
<Moderadora> Muito, muito mesmo. Está bem, então é muito importante <risos>.
<Justino> E para terminar há aqui uma que é <texto lido> Refletir sobre as aulas que dá para melhorar o seu desempenho como docente </texto lido>. Também acho isto muito importante, porque o professor se achar que <vacilação> "Dou muito bem as aulas", não querendo saber o que os alunos fazem, só dar a matéria, chegar aqui e dar a matéria, porque tem de cumprir calendário e ir embora, sem refletir sobre nada. Eu acho que isto é muito importante, porque o professor, ao refletir sobre as aulas que dá, vai encontrar formas de agradar melhor os alunos e melhorar o seu desempenho como docente, em geral.
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Sim? Acham então também muito importante refletir? Como alunos vocês refletem também sobre o vosso trabalho?
<todos > Sim.
<Moderadora> O que é que me correu bem, correu mal… Sim?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Então acho que já lemos todas e houve um tempo, um bocadinho, para pensar melhor em todas. Alguma vez tinham pensado nisto? Porque é verdade que todos, eu também quando era aluna, todos fazemos juízos de valor dos nossos professores. Dizemos "Gosto do professor", "Não gosto", não é? Mas alguma vez tinham pensado em fazer esse julgamento a partir de algum destes argumentos? A partir de algumas destas razões?
<Justino> Eu, pessoalmente, faço isso com a maior parte dos professores. Quando não gosto de um professor eu tenho de ver em todas as características. "Eu não gosto dele, mas não gosto dele porquê?" Não é só porque ele chega aqui e dá mal a aula e não é por causa disso que eu não vou gostar dele. Tenho de ver se ele sabe ensinar bem, se é simpático, se sabe fazer as coisas direitas. Se me agrada, é óbvio que eu vou gostar. Se chega aqui e faz o que eu acho que não é importante, eu não vou gostar. Nós julgamos os professores e não vale a pena dizer que não, porque toda a gente julga os professores e toda a gente já falou mal de professores e bem também.
<Matilde> Como os professores também fazem com os alunos.
<Justino> De certeza.
<Moderadora> Então já tinham pensado um bocadinho antes de hoje nisto, no que é um bom professor e um mau professor. E das que vimos, agora tirariam alguma?
<todos> Não.
<Moderadora> Colocariam alguma que não está aí? E que por exemplo na primeira parte referiram alguma coisa que agora não viram refletida aí na parte escrita?

<não identificado> Ser imparcial. Não está aqui. Às vezes percebemos que alguns professores nossos não são imparciais com todos. Beneficiam alguns e deixam outros de lado.
<Moderadora> Ser imparcial, que não estava aí.
<Hérnia> E é que nem tentam esconder o facto de não serem imparciais. É mesmo assim a mostrar a toda a gente.
<Raquel> Tratar os alunos, claro que há alunos que têm mais dificuldades e menos dificuldades e personalidades diferentes, mas tentar tratar todos os alunos de forma igual. Serem imparciais.
<não identificado> E justos.
<Moderadora> E na primeira parte vocês puseram mesmo muita ênfase na parte do saber ser e do saber estar do professor, na personalidade e aqui também estavam questões relacionadas com a personalidade? Ou era mais só o saber, saber fazer? Viram aí que o professor deve ser simpático?
<todos> Não.
<Justino> Tem a parte do refletir sobre as aulas e o seu desempenho, mas mais nada, de resto é tudo mais a forma prática do professor.
<Moderadora> E acham que está a faltar?
<todos> Sim.
<Raquel> Claro que toda a gente tem personalidades diferentes e o professor também pode ser mais <vacilação> introvertido. Também não podemos exigir que uma pessoa mude a personalidade porque nós queremos, mas tentar adaptar-se.
<Moderadora> Sim, o mínimo, o mínimo de esforço. Está bem. Então, de tudo o que foi falado aqui no nosso grupo, o que é que vos chamou mais a atenção? Algo que nunca tinham pensado ou… algo vos chamou a atenção ou não?
<não identificado> Não.
<Moderadora> Não? Então, já para terminar, vou tentar fazer assim uma conclusão do que foi falado, para ver se concordam e para ver se eu também percebi bem tudo, está bem? Então, na primeira parte, da discussão, as conclusões foram: as características que foram assinaladas estavam relacionadas com a parte mais pessoal, da personalidade do professor e com essa parte do saber lidar com os alunos (ser paciente, ser compreensivo, interativo, simpático, empático, saber adaptar-se aos alunos da turma, às diferenças que pode haver entre os alunos) e depois na discussão dessa primeira parte ainda foi apontado que deveria ter conhecimentos sobre o que está a ensinar e que se devia atualizar com conhecimentos novos, para não estar sempre a fazer as coisas da mesma maneira. Na segunda parte, das categorias, acharam que todas eram importantes. As mais importantes que assinalaram estavam relacionadas com o ensinar bem, dar bons exemplos, corrigir, também com essa interatividade, essa variedade de atividades de que falavam na primeira parte, ir além do livro de texto, adaptar os conteúdos aos gostos e interesses e níveis dos alunos, saber gerir a interação na aula… Depois também acho que consideraram como mais importante ensinar a cultura mais desde uma abordagem intercultural, tendo sempre presente a cultura portuguesa… Também as novas tecnologias. Devem ter um mínimo de domínio para poderem usar na aula, e puseram também muita ênfase no cumprimento dos prazos, na correção e de dar *feedback* e não só uma classificação, sem se saber porquê. Concordam?
<todos> Sim.
<Moderadora> Então, só queria agradecer muito a vossa participação. Foi muito agradável estar convosco, participaram imenso. Com certeza que tudo isto nos vai servir muito para a nossa investigação. Então, agradeço imenso a vossa presença e que tenham falado tanto e, se calhar, vemo-nos no próximo ano, se venho cá ver os estagiários.

Apéndice L: Transcripción del grupo de discusión con el alumnado: grupo 3

Participantes: 7 alumnos de 10.º curso (Aurora, João, Júlia, Maria, Nina, Pablo, Samantha).
A cargo de: Moderadora (investigadora).
Fecha: 8 de junio de 2016
Hora de inicio: 15:30
Hora de fin: 17:20
Duración: 91 minutos (+ 15 minutos de descanso)
Lugar: Escola Secundária de XXX en el área metropolitana de Oporto

<Moderadora> Então, antes de começarmos, alguns dados. Quantos somos? Sete. Ano de escolaridade? Décimo?
<não identificado> Décimo.
<Moderadora> Idades? De que idade a que idade?
<não identificado> Dos quinze aos dezoito.
<Moderadora> E há quantos anos estudam línguas estrangeiras?
<não identificado> Eu, Inglês, há dez.
<não identificado> Conta os que chumbamos ou não?
<Moderadora> <risos> Sim <risos>.
<não identificado> Dez.
<não identificado> Sete.
<não identificado> Eu, Inglês, dez, mas Espanhol… quatro.
<Moderadora> Está bem. Então, entre sete e dez anos, mais ou menos. Então, passamos à primeira parte e nesta primeira parte, como vos dizia, é mais individual, para saber qual é a vossa opinião sobre como deve ser um bom professor de Inglês, Francês, Espanhol. Então, peço-vos por favor que neste papel escrevam três, quatro, cinco características que durante este tempo vos venham à cabeça, nas quais pensem. Podem escrever em português. Então, é individual. Depois vamos partilhar com os colegas, está bem? Depois podemos partilhar. Agora, por favor, é individual.
<silêncio>
<Moderadora> Já está? Já pensaram em três, quatro…
<não identificado> Cinco.
<não identificado> Mais.
<Moderadora> Mais? Muitas ideias. Duas? Está bem, pode ser. Então agora podemos juntar todas aqui? Não me interessa muito a pessoa que disse. E agora, após terem refletido um bocadinho sobre o que é um bom professor de línguas estrangeiras, assim como uma introdução, antes de passarmos a estas características, o que acham da profissão do professor? Como a descreveriam? Se a pudessem descrever com adjetivos ou com uma frase…
<Nina> Ingrata.
<Moderadora> Ingrata. Porquê? Diz o teu nome, por favor.
<Nina> Porque um professor dá muito de si e às vezes até tem de levar os problemas para a sua vida pessoal e gasta muito tempo com os alunos.
<Moderadora> E não recebe nada…
<Nina> Em troca. Às vezes não.
<Moderadora> Podem concordar com a Nina ou não.
<Samantha> Eu concordo com a Nina.
<Moderadora> Então, podemos descrevê-la como ingrata… Mais adjetivos?

<Pablo> Eu acho que não é… é assim, há professores que podem levar… é assim, um professor que goste da sua profissão, eu acho que nunca chega ao ponto de achar que a sua carreira é ingrata, mas lá está, há sempre turmas que podem ser diferentes e fazer com que o professor leve muito mais… muitos mais trabalho para levar essa turma a ter boas notas.
<Nina> Por exemplo, os professores têm muito trabalho, também. Eles têm muitos testes para corrigir às vezes. Isso não compensa o que recebem dos alunos e da própria escola.
<Moderadora> Já temos duas perspetivas sobre se é ingrata ou não. Não vamos concordar todos com tudo, não é possível. E além de ingrata? Mais?
<Pablo> Eu acho que é divertida também. Há turmas e turmas e às vezes os alunos também são divertidos e os professores às vezes também se podem esquecer dos seus problemas através de certos alunos. Depois também varia de cada turma. Há turmas de secundário, turmas de básico e da primária. É conforme, se um professor gosta de explicar a crianças e ensina a alunos do secundário, talvez não vá gostar.
<Nina> É alegre também, porque os professores, ao trabalhar com pessoas mais novas e jovens, também recebem muita alegria, muita energia e isso acaba às vezes por transformar, se eles estiverem mais em baixo, transformá-los e ficarem mais alegres.
<Samantha> Eu acho que às vezes os professores têm, como o Pablo disse, têm vários alunos, então eles podem conhecer cada aluno individualmente e são várias perspetivas de alunos, e são diferentes todos, e vai conhecer todos. Não sei, isso pode ser divertido e também alegre.
<Moderadora> Mais alguma coisa? E para ser professor hoje em dia acham que é preciso muita preparação? Que é suficiente tirar um curso? O que acham? É uma profissão que precisa de muita preparação?
<Pablo> Acho que sim, porque um professor vai explicar a raiz daquela matéria. É a mesma coisa que uma pessoa que esteja lá para médico. Tem de ter professores. Esses professores têm de saber tudo à risca mesmo, senão esse doutor numa irá saber o que fazer, porque nunca lhe foram dadas as coisas certas. É a mesma coisa que um professor nunca ter dado tudo e depois não sabe explicar aos alunos, por isso eu acho que é importante eles terem uma boa formação.
<João> Mais do que saber o que tem de dar nas aulas, acho que é preciso estar preparado para trabalhar com os alunos. Ter consideração pelos alunos. Acho que também é importante terem essa noção de como devem tratar os alunos.
<Nina> Eu concordo com o João, porque hoje em dia ainda há professores que ainda não sabem muito bem como lidar com os alunos e isso pode prejudicar o <vacilação> a aprendizagem e não conseguem às vezes trabalhar bem com os alunos, porque não sabem <vacilação> como ajudá-los a perceber e a entender as coisas.
<Moderadora> Mais alguma coisa?
<Júlia> Também é necessário conhecer vários métodos de ensino, porque ninguém é igual a ninguém e toda a gente aprende de uma maneira diferente, por isso para, por exemplo... ao João pode ser ensinada uma coisa, mas para a Nina não dá da mesma maneira, por isso ser professor também é saber vários métodos e saber trabalhar com os alunos.
<Moderadora> Mais? Não? E é diferente ser professor hoje do que era ser professor antigamente? Por exemplo na época dos vossos pais.
<João> Acho que sim, porque antigamente era mais à base da força. Acho que agora os professores têm uma melhor relação com os alunos, não precisam de recorrer tanto à força para educá-los, basta às vezes apenas falar com eles e as coisas resolvem-se.

<Nina> Antigamente as coisas eram muito levadas na violência e os professores tinham um estatuto superior aos alunos e agora acho que os professores já conseguem perceber melhor o que é estar na pele dos alunos e tentam pôr-se no lugar dos outros, porque os alunos às vezes também tentam perceber o que se passa na cabeça dos professores e isso melhora muito a relação a até a própria aprendizagem, porque antes os alunos não participavam com medo de errar e, pronto, de levaram <vacilação> de serem tratados com violência.
<Samantha> Antigamente não tinham tanta paciência como têm agora. Como já explicaram os outros colegas, utilizavam muita violência e não tinham tanta paciência como têm agora. Como disse o João, às vezes só é preciso falarem dois minutos e já está <sic> as coisas resolvidas.
<Pablo> Muitas das vezes acho que os alunos têm mais <vacilação> ficam mais incentivados a ouvir a matéria quando gostam do professor, quando têm uma boa relação com o professor.
<Moderadora> Está bem. Surgiram muitas coisas interessantes. Então parece que sim, precisam de uma preparação bastante abrangente, porque por um lado o Pablo dizia que tinham de saber tudo, não sei se tudo <risos>, mas que tinham de saber, ter conhecimentos, depois diziam que tinham de saber trabalhar com jovens, também saber sobre métodos de ensino… Está bem. Já foram mencionando algumas características que, se calhar, já tinham colocado nestes papéis, não sei se coincidem ou não. E agora o Pablo dizia que era mais fácil ou que, se calhar, estávamos mais atentos quando um professor… gostávamos do professor do que quando não gostávamos, então vamos ver o que é para vocês gostar do professor, o que tem de ter esse professor para gostarem dele, para ser um bom professor. Então, temos aqui o que escreveram. Há algum voluntário que queria ler? Porque com certeza vão ler melhor do que eu. Sim, Nina? Então vais ler. Não precisas de dizer o nome do colega. Apenas lê e nós vamos escutar com atenção, ouvir com atenção, e também ver se há características que se repetem, se há alguma com a qual não concordam, se há alguma em que nunca tinham pensado antes, está bem? Vamos ouvir com atenção.
<Nina> <texto lido> Um bom professor deve trazer novidades. Deve motivar os alunos. Ser bem-humorado. Fazer aulas diferentes, variar. Cativar a atenção. Um professor de línguas estrangeiras deve ter paciência. Conhecer o ritmo de aprendizagem dos alunos e procurar um método de ensino apropriado. Fazer com que os alunos se interessem pelo idioma. Lembrar-se sempre que os alunos não sabem tanto do idioma como ele. Deve ser bom explicador, esclarecido, atento, sempre pronto a ajudar e deve trazer novas ideias e conteúdos. Deve ser simpático, paciente, deve ter vários conhecimentos sobre a língua, deve ter bons métodos de ensino e deve saber motivar os alunos. Um bom professor deve ser simpático e compreender sempre os alunos. Deve trazer sempre coisas novas para conseguir cativar os alunos. Deve fazer Erasmus no país da língua que estuda. Saber do que a maior parte dos alunos gosta, para chamar a atenção. Deve ser divertido ao mesmo tempo que explica a matéria. Deve ter boas ideias para dar aulas mais produtivas. Deve ser simpático, divertido e compreensivo. Também deve ser amigo dos seus alunos, fora e dentro da sala de aula. Ter sempre um sorriso na cara para oferecer felicidade aos alunos, mas, claro, tem de saber meter ordem, quando o aluno se porta mal </texto lido>.
<Moderadora> Já está? Então, do que foi dito, o que retiveram? Com que ideias ficaram? Repetiram-se algumas?
<Samantha> Cinco.
<Moderadora> Cinco? Quais? Quais eram as mais repetidas?
<Samantha> Divertido <vacilação> acho que era simpático, também.

<Nina> Chamar a atenção, fazer aulas diferentes, deve <vacilação> ter paciência, deve ter novas ideias e formas diferentes de…
<Moderadora> Porque alguém disse que tinha de trazer novidades para as aulas. Isso era materiais diferentes?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Sim? Era isso? Não tinha percebido. Mais alguma coisa?
<não identificado> Deve ser <vacilação> deve tentar compreender o lado dos alunos.
<Moderadora> Compreensivo, também surgiu. E das que foram referidas há alguma com a qual não concordam? Que acham que não é assim tão… que nunca pensaram nessa característica para um bom professor.
<Nina> Eu nunca pensei que um professor deve fazer Erasmus para… Não é que não ajude, mas por acaso nunca tinha pensado.
<Moderadora> Erasmus no país da língua…
<Nina> Da língua, sim, que leciona.
<Moderadora> O que acham os colegas? Acham que isso é importante?
<Júlia> Talvez seja importante para aprender as tradições, a maneira como se fala no país, só que se calhar não se trata da mais importante. Pode ser importante, mas não é aquela coisa mais importante.
<Moderadora> Sim, porque referiram, acho eu, que devia ter conhecimentos da língua e agora a Júlia disse uma coisa muito interessante, não é só língua, também é…
<não identificado> Cultura.
<Moderadora> Cultura, sim. Alguma mais sobre a qual não pensaram? Não? Então se temos de escolher mais ou menos umas cinco destas, sim, cinco, oito, com quais vamos ficar?
<Samantha> Para mim podia ser a paciência, porque acho que é necessária e se ele fosse divertido, simpático, não sei a opinião dos meus colegas.
<Moderadora> Então, concordamos? Paciência?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Divertido, simpático…
<não identificado> Sim.
<não identificado> Cativar os alunos.
<Moderadora> Como? Ou por meio de quê?
<Pablo> Eu cheguei a ter um professor que ele muitas vezes, para nos incentivar, a dar a matéria contava notícias que tinham acontecido. Ele muitas vezes trazia objetos, e contava a história do objeto e ao mesmo tempo já nos estava a dar a matéria. Ou então trazia o *Jornal de Notícias*, contava uma notícia e nós debatíamos e, quando dávamos por ela, tínhamos debatido e tínhamos dado a matéria ao mesmo tempo de uma maneira muito mais relaxante e entre todos.
<Moderadora> Então cativar os alunos com materiais, com técnicas…
<Pablo> Sim.
<Moderadora> Mais?
<Samantha> Ter vários métodos para poder explicar aos alunos, porque como aqui já todos disseram, nem todos aprendem da mesma maneira, então temos de encontrar uma forma de que cada um perceba.
<Moderadora> E isso é fácil e viável com trinta alunos?
<Samantha> Não <risos>, mas depende de quem for. E também se pode trabalhar individualmente, por exemplo falar com ele durante o intervalo.
<Pablo> Isso também tem de ser usado com turmas já com uma certa idade para perceberem. Se for usado no Básico, talvez entra a cem e sai a duzentos.

<Moderadora> A que te referes, desculpa. Estás a falar do adaptar-se a cada aluno? Aos diferentes métodos?
<Pablo> Sim. Há alunos que às vezes nem sequer querem ouvir o professor, simplesmente…
<Moderadora> Sim, mais?
<Nina> Por isso é que eu acho… Eu concordo com os meus colegas, que o professor deve ter assim uma relação mais próxima com o aluno, por isso é que eu acho que as turmas deviam ser mais pequenas, para o professor poder dar atenção a cada aluno, mas sendo as turmas assim tão grandes, eu acho que um professor… por isso é que eu acho que é um bocado ingrato, porque a profissão do professor vai para além do ensino. Se um aluno não está bem, claro que há professores que nem querem saber, mas há outros que procuram ajudar o aluno de qualquer forma e <vacilação>.
<Pablo> Têm de dar muitas vezes a educação, que não faz parte da profissão de um professor.
<Samantha> Às vezes o professor faz vários trabalhos. Tanto pode ser um amigo, pode ser um pai, pode ser um psicólogo também, em certos casos, pode ser várias coisas.
<Moderadora> Então também é importante que o professor tenha diferentes papéis, não só de pedagogo, de explicador, mas além disso deve ser educador e também disseram amigo, amigo dos alunos, ter uma relação próxima. Empático? É isso? É ser uma pessoa empática?
<Samantha> Sim, que se preocupa.
<Nina> Porque às vezes há muitos professores que não ligam e, se o aluno está mal, eles não querem saber e continuam ali. Se às vezes pede para sair da sala, eles não deixam.
<Moderadora> Está bem. Antes também disseram, e agora não referiram como mais importante, mas também disseram que deve levar novas ideias, novos conteúdos para a aula, ser bem humorado, saber motivar os alunos, adaptar-se ao ritmo de aprendizagem, ser um bom explicador, ser claro, atento, ter conhecimentos sobre a língua, métodos de ensino já dissemos agora, adaptar-se aos gostos dos alunos, ter boas ideias, ter um sorriso na cara, ter autoridade quando… quando for necessário… Querem acrescentar mais alguma à nossa lista das mais importantes? A paciência, divertido, cativar os alunos, ter vários métodos e uma boa relação com os alunos. Querem pegar em alguma das anteriores, para colocar nesta lista ou deixamos a lista por aqui?
<não identificado> Acho que está bem.
<Moderadora> Deixamos?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Ficamos com ser paciente, ser divertido e simpático, cativar os alunos, ter vários métodos de ensino, ter uma boa relação com os alunos, ser empático, preocupar-se com o que se passa com eles e qual era a outra? E ser mais do que explicador, certo? Que era o último ponto. Educador, psicólogo. Então para vocês é muito importante a personalidade do professor, o saber ser, simpático, divertido, mas também que saiba diferentes métodos. Também o conhecimento. Está bem. Então vamos agora passar à segunda parte e vão ver que aquilo que disseram, alguns pontos também coincidem com aquilo que também dizem os investigadores. Então, essas são algumas características com as quais muitos investigadores e muitos especialistas em didáticas estão de acordo sobre o que deveria ser um bom professor… as características de um bom professor de línguas estrangeiras. Vão ler, assim uma primeira leitura, e depois vamos partilhar, discutir, para ver, porque todas as que estão aí, acho eu, têm alguma importância, mas se calhar vocês não veem e depois vamos falar sobre isso. E

depois vamos tentar classificar em três níveis: muito importante, mais ou menos importante e para vocês menos importante, sim? É essa a nossa segunda parte.
<silêncio>
<Moderadora> Já leram as duas páginas? Então dessas (acho que são dezoito, mais ou menos), há alguma que já referiram antes, quando escreveram as características que do vosso ponto de vista eram as mais importantes?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Qual?
<Aurora> <texto lido> Explicar bem os conteúdos e de maneiras diferentes (utilizando diferentes técnicas), a fim de que todos os alunos os percebam </texto lido>.
<Moderadora> Essa era uma das que já referiram, certo? Então agora vou dar-vos essas mesmas categorias em pequenos papéis e podem ir colocando-as no mais, no menos ou no mais ou menos importante. O objetivo é que no fim tenhamos as coisas mais importantes do nosso grupo. Umas cinco, oito, as que precisarem. Então, a que disseram de explicar bem, a que referiram e que agora surgiu, vamos primeiro analisar essa. Depois continuamos. A de explicar bem onde querem colocar? Como a mais importante? Colocamos no primeiro? Como mais importante? A de explicar bem, porque já referiram que era uma das mais importantes.
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Então, podem já colocar, se quiserem, no mais importante. Explicar bem, utilizando diferentes técnicas. Antes também referiram que cada aluno é diferente. A primeira, porque já referiram e concordaram, é muito importante explicar bem e, dentro do possível, adaptar-se aos diferentes alunos. Mais alguma que já referiram e que também está aí?
<Samantha> <texto lido> Utilizar distintos materiais e atividades, para além do livro de texto </texto lido>.
<Moderadora> <fático=afirmação> Também referiram e agora está aí também. Onde colocamos? É muito importante, é mais ou menos importante…
<Samantha> Muito importante.
<Nina> Mais ou menos.
<Moderadora> Um professor que só usa o livro de texto é pior professor?
<Pablo> <texto lido> Eu acho que não se devia usar só o livro. Pelo menos *Power Points*. Há coisas que o livro… muitas vezes o livro não diz tudo, ou então não cativa o aluno.
<Nina> Eu concordo, mas não acho que seja assim, porque pode haver um professor que só use o livro e <vacilação> consiga lecionar os conteúdos de uma maneira diferente.
<Samantha> Para mim… Eu não concordo muito, porque se só usa o livro chega a um ponto em que a pessoa já está chateada.
<Nina> Mas pode ser chato se o professor só lê o livro, se só lê o que diz no livro, mas ele pode pegar no que diz o livro e explicar de uma maneira diferente, à maneira dele, e com isso faz com que os alunos aprendam melhor.
<Samantha> Pois, mas isso é se ele utilizar outro tipo de matéria, de atividade.
<Pablo> Aí já não estás a seguir de forma rigorosa o livro, já estás a sair fora das marcas.
<Samantha> Não estás só a ler o livro, porque se lesses só o que diz no livro adormecias nas aulas <risos>. Então História <risos>.
<Moderadora> <risos> Estamos a falar de línguas estrangeiras. Então, utilizar outros materiais, onde deixamos? No mais? Mais ou menos?
<Nina> Mais ou menos.

<Aurora> Mais ou menos.
<Moderadora> Mais ou menos, então? É importante, mas não tão importante. Podem colocar, se quiserem. Há mais categorias que já referiram?
<Pablo> Sim, <texto lido> Dar bons exemplos, quando explica, de usos e formas da língua que está a ensinar </texto lido>.
<Moderadora> Dar bons exemplos quando explica. Está também relacionada com o explicar bem. Também querem colocar como mais importante? Ou mais ou menos…
<Pablo> Eu acho que é importante. Muitas das vezes o professor pode estar a explicar e o aluno não estar a perceber e se talvez usar métodos do dia a dia, coisas do dia a dia, talvez o aluno perceba, porque são coisas que acontecem constantemente.
<Nina> Eu concordo.
<Moderadora> Os que fazem assim com a cabeça, não temos vídeo, depois não vão ver <risos>. Júlia, tu concordas?
<Júlia> Sim.
<Moderadora> Que é muito importante ou mais ou menos?
<Júlia> É importante, porque dá para perceber melhor a matéria. Ao dar bons exemplos e com coisas do dia a dia acho que se percebe melhor.
<Moderadora> Então colocamos no primeiro ou no meio?
<Maria> No primeiro.
<Moderadora> No primeiro?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Havia mais categorias, mais características repetidas, ou não?
<Samantha> Acho que era <texto lido> Gerir a interação entre o professor e os alunos e de toda a turma em geral </texto lido>.
<Moderadora> Sim, falavam de uma boa relação, mas aqui é um bocadinho mais. Saber gerir quando estamos todos a trabalhar juntos na aula. E o que acham disso, de gerir a interação? O que acham de gerir a interação entre o professor e os alunos e de toda a turma?
<Pablo> Eu acho que também é importante. Foi como eu disse, o aluno tem de gostar do professor, para o conseguir ouvir. Se não gostar do professor, o aluno não vai gostar, não vai aprender a matéria.
<Moderadora> O que fazemos com o gerir a interação, então? Fica no primeiro, no muito importante, no mais ou menos?
<Nina> Mais ou menos, por mim.
<Pablo> Eu acho que é importante.
<Moderadora> E os colegas?
<Samantha> Para mim <inteligível>.
<Moderadora> É importante. Mas importante para vocês é no meio ou no primeiro?
<não identificado> No primeiro.
<Moderadora> No primeiro? Se concordam, colocamos. Mais algum que já disseram?
<Nina> <texto lido> Utilizar o projetor, o quadro interativo e as novas tecnologias nas aulas </texto lido>.
<Moderadora> Mas isso não foi referido antes.
<Nina> Foi mais ou menos. Nós não demos exemplos, mas dissemos que era para trazer coisas novas e atividades novas.
<Moderadora> <fático=afirmação> E o exemplo…
<Nina> É esse.
<Moderadora> O que acham disso? Do que a Nina disse. É para dar a vossa opinião. Podemos ter opiniões muito diferentes. Acham que é importante utilizar o projetor na aula?

<Pablo > Sim. Se for só a usar sempre o mesmo material de estudo, vai chegar a um ponto em que os alunos vão ficar cansados de estar sempre a dar aquela… de abrir sempre o mesmo livro e talvez não vão dar a mesma importância. Se o professor projetar algo, acho que é totalmente diferente e muitas vezes até pode dizer para nós não trazermos o livro e é menos peso que nós trazemos também <risos>.
<Júlia> Mas tem de ter cuidado, porque depois o projetor torna-se na mesma coisa do que o livro. Se está sempre a dar o livro e se depois está sempre a usar o projetor, torna-se na mesma aborrecido. Tem sempre de estar a inovar e a mudar o método.
<Nina> Tem de haver um contraste.
<Moderadora> Um contraste ou um equilíbrio?
<Nina> Um equilíbrio.
<Moderadora> Então antes da *Internet* ser tão popular e de haver projetores nas aulas não havia bons professores?
<Nina> É relativo.
<Samantha> Não sabemos como eram as aulas. Se calhar não utilizavam a tecnologia, mas podiam ter outras maneiras de dar.
<Pablo> Hoje em dia o projetor é uma coisa nova na escola, talvez naquela altura uma coisa nova podia ser um quadro <risos> e isso incentivar os alunos e, como já disseram, antigamente talvez não quisessem saber muito dos alunos. Davam a matéria à força e quem queria, queria e quem não queria…
<não identificado> Não queria <risos>.
<Moderadora> Onde colocamos? É muito, muito importante ou é importante?
<não identificado> Mais ou menos.
<Moderadora> Mais ou menos? Sim?
<Pablo> Mais ou menos.
<Moderadora> Alguma mais que já referiram ou não?
<Pablo> Sim, <texto lido> Ensinar aspetos culturais relacionados com a língua que está a ensinar (literatura, pintura, comportamentos nas outras culturas, gestos, etc.) </texto lido>.
<Moderadora> <fático=afirmação> Ensinar aspetos culturais. É verdade que falaram nisso, acho que foi a Júlia.
<não identificado> Eu acho que sim, porque às vezes até pode incentivar o aluno a ir visitar e, se gostar, até pode depois ficar muito mais atento à matéria e até se incentivar na própria língua que está a estudar.
<Samantha> E para além disso, também se nós aprendermos os aspetos culturais dos outros países, podemos conhecer pessoas novas e isso também é muito importante
<Moderadora> É mais fácil aceder a essa cultura e às pessoas. Sim? Então, língua e cultura, onde colocamos? Muito importante? Mais ou menos?
<Samantha> Para mim, muito importante.
<Nina> É assim, eu acho que não é muito importante, porque… se calhar é importante para cativar os alunos, mas para que os alunos possam aprender não é assim muito importante. Eu concordo que sim, que se deve, até porque chama mais a atenção para aquela língua, mas se for um professor que saiba explicar bem e dar bem a matéria e que os alunos possam aprender, não acho que seja assim…
<Moderadora> E podemos separar língua e cultura?
<não identificado> Não.
<Moderadora> Ou a língua é cultura?
<não identificado> A língua é cultura.
<Moderadora> Onde colocamos o ensinar aspetos culturais? Às vezes não é só literatura, também são comportamentos, como saber estar na outra cultura. No muito,

muito importante, quem? Quem acha que é muito, muito? Pablo, Samantha… Júlia também?
<não identificado> E João.
<Moderadora> E João. A maioria, então <risos>. Então fica aí. E relacionada com essa, com ensinar aspetos culturais… É sobre isto ou sobre outra que vais perguntar, Nina?
<Nina> É mais ou menos. É que foi uma coisa que nós não referimos antes. Tem a ver com a cultura. Acho que um professor de línguas deve tentar dar a conhecer o país que ensina aos alunos. Por exemplo, fazer visitas de estudo, levar a lugares onde se fala essa língua e assim. Acho que também é muito importante.
<Moderadora> Sim, está relacionado, mas mesmo… tentar que o aluno tenha uma experiência nessa cultura. E relacionada com essa há uma outra, não sei se veem, é a primeira da segunda página, diz <texto lido> Analisar e apresentar as diferenças/semelhanças culturais entre os países nos quais se fala a língua que está a ensinar e a cultura do país de origem dos alunos </texto lido>. Então, além de ensinar cultura, aí propõe-se que deve ser feita uma comparação, neste caso entre Espanha ou outro país de língua hispana com Portugal, para ver diferenças, semelhanças, o que acham disto?
<não identificado> Acho importante.
<Samantha> Para mim também é muito importante. Por exemplo no meu caso e também porque <vacilação> nem todos <vacilação> até as cidades aqui em Portugal têm culturas diferentes, nem todas são iguais como em Espanha e noutros países. As culturas dos países e cidades são…
<Moderadora> <fático=afirmação> São as culturas locais.
<ruído>
<Moderadora> Então o que acham disso? Acham que é importante fazer essa comparação ou só ensinar a cultura britânica, por exemplo, sem olhar para a nossa própria cultura?
<Nina> Acho importante.
<Moderadora> Olhar para a nossa própria? Tomar em consideração a nossa própria cultura?
<Nina> Sim e as referências.
<Moderadora> Então o que acham desta categoria, desta característica? É muito importante? É secundária relativamente ao ensinar aspetos culturais?
<não identificado> Mais ou menos.
<Aurora> Mais ou menos.
<Nina> Eu também.
<Moderadora> Mais ou menos, também. Então colocamos mais ou menos. Mais importante é saber aspetos culturais, depois o método para ensiná-los também é importante, mas não tanto para vocês.
<Nina> Até porque o próprio aluno consegue ver o que é diferente e o que coincide com a própria cultura.
<Moderadora> Está bem. Há mais alguma que já tinham referido? Já referiram muitas. Mais alguma das quais já tinham falado?
<não identificado> A primeira <texto lido> Comunicar (falar e escrever) bem, de forma correta e fluida, na língua que ensina </texto lido>.
<Moderadora> Falaram dos conhecimentos da língua, é verdade. Então onde colocamos esta? Comunicar e falar bem na língua que ensina.
<não identificado> Para mim é muito importante.
<Moderadora> Muito importante? Aurora? Sim? Maria, e para ti?
<Maria> Concordo. É muito importante.

<Moderadora> Muito importante. Deixamos no muito? Comunicar bem? É como se falarmos de um professor de História sem dominar a História, ou não?
<não identificado> Sim.
<Nina> Não precisa de dominar tudo, mas saber pelo menos o <vacilação> ter o que ensinar. Há coisas que já estão no livro e que podemos ir ver, mas convém que o professor saiba explicar o porquê.
<Moderadora> Então agora vamos voltar às que faltam, sim? Não sei se tomaram nota das que faltavam. Quais é que não são tão importantes? Quais é que poderíamos deixar para o terceiro lugar? Ou se há alguma que acham que não é nada importante.
<Pablo> <texto lido> Considerar as sugestões e pedidos que os alunos fazem </texto lido>. Acho que não é muito importante, porque às vezes os alunos até podem pedir coisas assim estranhas e acho que não é muito importante.
<Moderadora> Concordam com o Pablo?
<não identificado> Sim.
<Nina> Mais ou menos, porque também há coisas que os alunos pedem ao professor e ele às vezes não compreende e não deixa, por isso acho que os professores, mesmo que não possam, devem ouvir o que o aluno tem a pedir.
<Samantha> Para mim é mais ou menos, porque um aluno pode dar sugestões de como dar uma aula, mas como o Pablo disse, ele pode dar coisas muito estranhas, que não tem sentido nenhum, porque às vezes nós gozamos com a situação.
<Nina> Mas o importante é que o professor ouviu e se não pode, não pode. Mesmo que seja absurdo, o professor esteve lá e ouviu. Mesmo não fornecendo o que o aluno pediu, ele ouviu.
<Pablo> Aqui diz considerar.
<Nina> Lá está, considerar é pensar. Por exemplo, se eu pedir ao professor para me levar a Burgos. Ele disse que ia pensar, que era uma coisa que ia pensar. É um professor de Espanhol e em Burgos fala-se espanhol.
<Samantha> Até podes pedir a um professor para ir para Burgos, mas o professor e a escola podem não ter a capacidade de te levar para lá. É um bocado impossível. Ele pode estar a ouvir-te, mas depois tu vais ficar desiludida ou assim por ele não te levar lá.
<Moderadora> Se ele sabe justificar o porquê de não poder…
<não identificado> Mas pode levar-me a outros sítios.
<Nina> Mas ele pode considerar… Pode, por exemplo, falar com o diretor e assim e considerar o facto de irmos a Burgos. Mesmo que isso não seja possível, que o diretor não deixe, ele considerou e foi tentar ajudar.
<Moderadora> Então colocamos no menos? No mais ou menos?
<não identificado> Para mim, no mais ou menos.
<Moderadora> Mais ou menos? Samantha, Nina também. Para o Pablo era menos. Menos, para o João. Mais ou menos? No meio? Aurora?
<Aurora> Mais ou menos.
<Moderadora> Também no meio. Então, fica no meio. Vamos com outra que não acharam assim tão importante?
<Nina> <texto lido> Coordenar-se com os outros professores da turma, doutras disciplinas </texto lido>. Que acho que não tem nada a ver.
<não identificado> Nós também achamos isso. Menos importante.
<Moderadora> Menos importante?
<João> Acho que é importante, porque, por exemplo, um professor pode ter uma dúvida numa aula e, por exemplo, vai reunir-se com outros professores de outras disciplinas para tirar essa dúvida. Pode tirar dúvidas sobre como explicar melhor aos alunos para

eles perceberem. É como se fosse uma ajuda dos outros professores para com esse professor.
<Moderadora> Da mesma disciplina ou de diferentes?
<João> Da mesma disciplina.
<Samantha> Também depende muito, porque um aluno pode comportar-se de uma maneira nas aulas de Inglês e de outra em Espanhol. Então, o professor de Espanhol vai pedir a opinião ao professor de Inglês, porque o professor de Inglês vai dizer "Ele porta-se bem, dá-lhe esta nota" e é ao contrário na outra disciplina.
<Moderadora> Então o que acham? É importante que haja uma coordenação entre eles, ou não?
<Samantha> Não acho que seja assim para <vacilação> um professor valorizar <inteligível>.
<Moderadora> Colocamos no menos, então?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Mais alguma que não acham assim tão importante? Aurora e Maria, que estão um bocadinho tímidas. Ou são tímidas, não sei <risos>. Alguma que não seja assim tão, tão… Samantha, podes dizer tu.
<Samantha> Eu e a minha colega estávamos a discutir e a Aurora disse, e eu também achei um bocado, que <texto lido> Corrigir os alunos, quando necessário, ou identificar erros e pedir aos alunos para se autocorrigirem a si próprios </texto lido> não acho que seja no menos, mas não é assim que <vacilação> às vezes torna-se um bocado chato para quem tem dificuldade em dizer uma palavra e estar sempre a corrigir, corrigir, e nunca vai acabar por dizer exatamente essa palavra.
<Nina> Às vezes… Eu concordo com a Samantha, porque às vezes o professor, ao corrigir o aluno à frente de toda a gente e estar ali a insistir, pode reprimir um bocado o aluno. Da próxima vez que quer participar já tem vergonha e fica retraído com medo que o professor volte a corrigir. Acho que sim, que deve corrigir, mas de uma maneira diferente, não a insistir. Ou então dizer… dizer de uma maneira diferente ou explicar outra vez, de forma a que o aluno se corrija a si próprio, mas sem que os outros alunos ouçam e comentem, porque há alunos que são muito… que não percebem.
<Moderadora> Sim. Então há duas questões: de um lado está se é importante corrigir ou não; e por outro corrigir, utilizando diferentes técnicas, não só chamar a atenção do aluno à frente de toda a turma, não?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Então vamos ficar com o corrigir. Corrigir é importante, que o professor corrija?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Sim?
<não identificado> Sim, mas com outros métodos, para que o aluno se sinta bem.
<Moderadora> E fazer com que os alunos se autocorrijam? Acham importante? Ter uma técnica para indicar que há um erro e ser o próprio aluno a se corrigir?
<não identificado> Sim.
<Samantha> Existe uma maneira, mas não sei qual é, mas alguns professores sabem qual é esta maneira.
<Pablo> Eu acho que o professor até podia corrigir em frente a toda a turma e a outra pessoa autocorrigir-se, mas ao pedir a essa pessoa para se corrigir, fazer de uma maneira em que toda a gente também se iria enganar. Talvez dizer "Esta palavra é difícil. Toda a gente erra" ou "Eu também errei. Ainda hoje erro. Podes repetir?". Talvez dessa maneira os alunos irão perceber que aquela palavra é difícil, para a pessoa se sentir mais à vontade.

<Samantha> Por exemplo, nas dúvidas de vocabulário, ou assim, quando estamos a ler um texto e o professor pergunta como é que se diz certa palavra <inteligível>.
<Moderadora> Serve para verificar.
<Samantha> Sim, serve para verificar.
<Moderadora> Então, corrigir, mas corrigir com "tato", com cuidado.
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Onde colocamos, então?
<não identificado> Entre o mais ou menos e o mais.
<Moderadora> <risos> Passamos do menos… <risos>
<não identificado> Pois foi <risos>.
<Moderadora> Onde colocamos?
<não identificado> Para mim, no mais ou menos.
<Pablo> Para mim acho que é importante. Também somos avaliados oralmente e depois isso irá prejudicar a maneira como usamos a palavra.
<Nina> E se o aluno for com o erro para casa, depois vai utilizar o que aprendeu de maneira errada.
<Moderadora> E não só para avaliação, porque depois o erro fica e fica para sempre.
<não identificado> Exato.
<Moderadora> Maria, o que achas tu?
<Maria> Eu acho que é importante também.
<Moderadora> Na primeira coluna? Importante?
<Maria> Sim.
<Moderadora> Querem colocar na primeira?
<não identificado> Pode ser.
<Moderadora> Sim? Vamos com outra categoria. Há alguma assim que vos surpreendeu? Que nunca tinham pensado nela?
<Nina> O <texto lido> Corrigir testes dentro dos prazos e dar *feedback* aos alunos </texto lido>.
<Moderadora> Tu nunca pensaste que isso poderia ser um característica de um bom professor <risos>.
<Nina> Não.
<Moderadora> Não? Porquê?
<Nina> Porque o tempo que o professor demora a entregar os testes, acho que não é uma maneira de os alunos avaliarem o professor por isso.
<Moderadora> O tempo é uma parte desse item, mas há uma segunda parte que é…
<Nina> O *feedback*. Eu concordo mais com o *feedback* do que com o prazo.
<Moderadora> O que acham disso? Sabem qual é o item do qual estamos a falar?
<não identificado> Sim.
<Júlia> Mas se os professores estiverem sempre… por exemplo, quando fazemos um teste e os professores nunca mais entregam, mas estão sempre a dar *feedback*, por exemplo negativo, tu até podes ter o teste bem e a maioria ter o teste medíocre, não é? Mas com o *feedback* do professor, se for muito geral, até pode <inteligível>.
<Moderadora> Onde colocamos então? Cumprir prazos para devolução de trabalhos, dar *feedback*…
<não identificado> Mais ou menos.
<Pablo> Sim, nem todos somos iguais.
<Moderadora> Mais ou menos, Aurora? Vamos colocar então no mais ou menos. Há mais alguma categoria? Mais alguma categoria que vos surpreendeu? Que nunca descreveriam com ela um bom professor de línguas? Das que ficam há mais alguma?
<não identificado> Um bom professor de línguas?

<Moderadora> Sim, porque essas são todas características do que é um bom professor de línguas segundo os investigadores.
<Pablo> Eu acho… Não sei se esta já foi referida, mas <texto lido> Conseguir responder às questões colocadas pelos alunos sobre os conteúdos das aulas </texto lido>. Eu acho que é importante. Um professor tem de saber sempre mais do que um aluno e se o aluno tem uma dúvida é porque está interessado, e se o professor souber responder, o aluno vai continuar interessado. Muitas vezes o aluno até pode perguntar e o professor não sabe responder e diz "Isso não interessa para nada" e o aluno pensa "Então" e muitas vezes começa-se a "baldar" até.
<Nina> E mesmo que o professor não saiba responder, mas diga ao aluno que vai procurar e que se interesse pela dúvida do aluno, para que depois mais tarde possa tirar a dúvida que o aluno tem. Agora, ignorar a dúvida ou fingir que não ouviu, isso não, isso não acho nada justo.
<Moderadora> Então mais do que conseguir responder a tudo, porque o professor também não é uma enciclopédia, é ter essa capacidade de reconhecer que não sabe e que vai procurar.
<não identificado> Sem dúvida.
<Moderadora> E dar uma resposta no dia seguinte.
<não identificado> Sim, sim.
<Moderadora> Então o que acham disso? Saber responder ou saber procurar uma resposta para as dúvidas dos alunos.
<não identificado> Para mim é importante.
<Moderadora> Muito?
<Nina> Sim.
<Pablo> Sim.
<Moderadora> Sim?
<Aurora> Sim.
<Maria> Sim.
<Moderadora> Colocamos como muito importante, então? Saber responder às dúvidas… Há mais alguma que vos surpreendeu? Maria? Para ti há alguma assim que <vacilação> nunca pensaste nela, quando estavas a pensar num bom professor? Ou às vezes, se calhar, podes pensar "Não gosto nada deste professor" e agora uma destas características desse professor está aí. Podes escolher uma qualquer. Maria, vamos com uma.
<Maria> <texto lido> Fazer provas escritas e orais adequadas para os alunos </texto lido>. Eu acho importante, mas a maioria dos alunos não gosta de fazer oralidades e assim, porque se sentem envergonhados.
<Moderadora> Mas aí diz <texto lido> Fazer provas escritas e orais adequadas </texto lido>. Então o que acham? Um bom professor deve saber como fazer provas escritas e orais adequadas aos alunos?
<Nina> E aí é que entra o facto de o professor conhecer o aluno e de se pôr no lugar dele, porque, se o aluno for tímido, o professor tem de saber qual é a personalidade de um e qual é a personalidade de outro, e, se um aluno tímido tem dificuldades em <vacilação> apresentar trabalhos oralmente para toda a turma, fazer com um grupo mais pequeno de alunos ou à parte… tentar pôr-se no lugar do aluno.
<Moderadora> Então onde colocamos esse? Muito importante ou no meio?
<Aurora> Muito importante.
<Moderadora> João? Muito importante.
<Nina> Para mim é mais ou menos.

<Pablo> Para mim também acho que sim. Acho que não é com exames que se avaliam um aluno. Muitas vezes um aluno não se sabe exprimir num teste da mesma maneira que se exprime oralmente.
<não identificado> Ou ao contrário.
<Moderadora> Então concordam com o Pablo, mais ou menos? Ou deixamos…
<Nina> Eu sim.
<Moderadora> O João também mudou de opinião <risos>. Então mais ou menos fazer provas. Quantas estão a sobrar agora?
<não identificado> Quatro.
<ruído>
<Moderadora> Vamos continuar? Só nos falta… Quantas nos faltam? Quatro categorias disseram?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Aurora, podes escolher uma para discutir?
<Aurora> Não sei…
<Moderadora> Qualquer uma. Vamos falar das quatro.
<Aurora> <texto lido> Adaptar os conteúdos e os materiais aos alunos da turma. Ter em consideração os distintos níveis dos aulos, os seus gostos e interesses e as suas necessidades </texto lido>.
<Moderadora> Então, Aurora? O que achas disso?
<Aurora> Acho que sim.
Moderadora> Que sim o quê? <risos>
<Aurora> É importante.
<Moderadora> É importante ter em consideração os gostos, as necessidades dos alunos…
<Aurora> Sim.
<Moderadora> Para levar os materiais à sala de aula. Sim?
<Nina> Porque como nós já dissemos antes, cada aluno tem um ritmo de aprendizagem diferente e uma maneira de aprender também e trazendo coisas novas ou coisas variadas, os alunos podem aprender de um modo diferente.
<Moderadora> <fático=afirmação> Então, saber adaptar-se aos alunos…
<Samantha> Eu concordo com as duas.
<Moderadora> Com a Aurora e a Nina?
<Samantha> Com todos.
<Moderadora> Então onde colocamos? É muito importante?
<Aurora> É muito importante.
<Moderadora> Muito importante. Sim, de facto já referiram na primeira parte um bocadinho isso. Que é importante ter em consideração as diferenças, as preferências dos alunos… Vamos com outra?
<não identificado> Muito importante, professora?
<Moderadora> Sim, sim, a de adaptar os conteúdos e materiais. Uma outra diferente. Já só faltam três. Maria, queres dizer uma?
<Pablo> <texto lido> Refletir sobre as aulas que dá para melhorar o seu desempenho como docente </texto lido>. Eu acho que é importante, porque muitas das vezes pode dar uma matéria que depois com tanta matéria à frente o aluno pode ter-se esquecido e acho que é importante lembrar-se sempre da matéria dada anteriormente.
<Moderadora> Acho que aí está a falar sobre refletir sobre as aulas que dá, para melhorar o seu desempenho como docente. A reflexão do próprio docente. Por exemplo, "Como correu a aula? Bem, mal, porquê? O que posso fazer de diferente para a próxima?".

<Nina> Eu acho que isso é importante, porque <silêncio>. Ah! Porque o professor pode ter uma noção diferente dos alunos e pode mesmo falar com os alunos sobre o que eles acharam da aula, se preferem outra coisa, para o professor também receber o *feedback* dos alunos, para poder mudar e trazer coisas novas e com isso melhorar o seu desempenho.
<Samantha> Para mim é mais ou menos, porque às vezes nós até podemos, sei lá, dizer que <inteligível>, mas como nós já dissemos, todos temos opiniões diferentes e nem para todos a aula vai correr bem ou mal.
<Moderadora> Mas o professor pode ouvir.
<Samantha> Sim, o professor pode ouvir, mas para que a aula seja perfeita para todos, isso é muito complicado.
<Moderadora> Mas essa característica é mais a própria reflexão do professor. Quando terminar a aula, pode receber *feedback* dos alunos ou pode ser com o que ele sentiu nessa aula. Então o que acham dessa reflexão? Um professor que não <vacilação> não reflete sobre como correram as coisas não é um bom professor? Vai poder melhorar no futuro?
<Nina> Um professor que reflete sobre aquilo que deu… Por exemplo, um professor pode estar a dar a meteria e sentir que os alunos não estão a perceber e com essa reflexão de que os alunos não estão a perceber, um professor pode <vacilação> mudar e explicar de outra maneira, de forma a que eles percebam e que o seu desempenho seja melhor.
<Moderadora> <fático=afirmação> Então onde colocamos? Em princípio é importante, mas para vocês pode ser menos importante.
<não identificado> Para mim é menos importante.
<Pablo> Mais ou menos.
<Aurora> Mais ou menos.
<Moderadora> Quantos mais ou menos há? Quatro? Samantha, Aurora, Júlia, Maria, Nina, Pablo… Ah, todos mais ou menos? Bom, então refletir sobre as próprias aulas mais ou menos. E agora uma outra que está a faltar.
<Maria> <texto lido> Organizar reuniões com os pais/familiares quando necessário e manter uma boa relação com eles </texto lido>. Acho que não é muito importante.
<Moderadora> Não?
<João> Acho que isso não afeta a forma como os alunos vão estudar durante a aula, como se vão comportar e assim. Acho que é bom ter uma boa relação com os pais, é verdade, mas que não afeta muito o estudo, acho eu.
<Nina> Eu já acho que influencia um bocado, porque tanto a relação muito próxima ou o facto de… Uma reunião de pais, por exemplo, se um pai arranja conflito com o professor ou contraria o professor ou o professor ao pai, a relação vai ficar mal e o professor pode prejudicar o aluno depois, no ambiente escolar, às vezes pode influenciar. Ou então, por exemplo, se o professor for conhecido do pai e forem muito amigos, ele pode beneficiar ou prejudicar o aluno no âmbito escolar.
<João> Acho que isso já é ser um bocado má pessoa, beneficiar um aluno só porque conhece o pai, isso não é um bom professor.
<não identificado> Mas isso acontece.
<Samantha> Também concordo com o João. Não acho que isso seja um bom professor.
<Júlia> Um professor tem de ser imparcial. Por alguma razão nos exames nunca vai lá o nome, nos exames nacionais nunca vai o nome do aluno, que é para o professor que vai corrigir, caso conhecesse o aluno, não privilegiar ou prejudicar. Por isso, claro que é importante os pais conhecerem os professores e vice-versa, só que não acho que seja a coisa mais importante, porque não são os pais que vão assistir às aulas e até podem ser

professores que com os alunos são uma coisa e com os pais são outra coisa. Podem dar uma má imagem para os pais e uma boa imagem para os alunos ou vice versa.
<Nina> Concordando com a Júlia, eu acho importante o professor manter a imparcialidade, quer seja muito amigo ou não, ou até não gostar do pai, porque o aluno não tem culpa, de uma certa forma, por isso…
<Samantha> Mas como tu referiste antes, aquilo acontece, que às vezes os pais valorizam, como "Ah, dou-me bem com o pai dele, então vou beneficiar o aluno" ou então "Ah, dou-me mal, vou prejudicar o aluno". Isso acontece. Pode não ser tanto, mas…
<Nina> Mas foi isso que eu disse.
<Maria> Depende das pessoas.
<João> Acho que isso já não é um bom professor. Acho que isso aí já é o…
<não identificado> O caráter.
<Moderadora> Então a característica de ser imparcial, querem acrescentar à da primeira parte? Porque agora todos concordam com o facto de que tem de ser imparcial <risos> e antes não disseram.
<não identificado> Sim, sim, sim.
<Nina> Porque isso já vai depender do caráter da pessoa, do professor, e se um professor for justo e imparcial, vai conseguir separar as coisas, porque uma coisa é na escola e outra coisa é na vida pessoal.
<Aurora> Os professores têm de ser profissionais, separar a profissão da emoção.
<Moderadora> Então organizar reuniões com os pais, ter uma boa relação onde colocamos? Primeira, segunda ou terceira.
<todos> Menos.
<Moderadora> Menos? Terceira? <fático=afirmação> E a última? Acho que só falta uma, não é?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Qual é?
<Pablo > <texto lido> Organizar e gerir de forma eficiente o trabalho em diferentes tipos de agrupamentos: individual, em pares, em grupos maiores ou com toda a turma </texto lido>. Eu acho que pode ser importante, mas é assim, há sempre aqueles grupinhos em que o professor nunca sabe qual é a relação dos alunos uns com os outros. Pode às vezes estar mais à vontade com certos alunos e menos à vontade com outros alunos.
<Moderadora> Mas mais do que distribuir por <vacilação> de forma a que os alunos gostem dos colegas com quem estão no grupo, é se conseguem organizar a aula, por exemplo quando se trabalha em pequenos grupos, ajudar nos distintos grupos, manter um bom comportamentos quando os grupos estão a trabalhar, ter a capacidade de fazer atividades individuais, em pares, em pequenos grupos, em grupos maiores…
<Nina> Mas isso vai depender da turma, um bocado. Porque, se for uma turma barulhenta, perturbadora, o professor já não vai ter tanta liberdade para fazer essas atividades em grupo, porque já sabe que vai haver sempre aquele grupo a perturbar e a não deixar os outros trabalharem, por isso ou o professor sabe dividir muito bem esses grupos - porque se for um grupo muito amigo já não vão fazer nada, só vão falar alto a aula toda – por isso vai depender um bocado da turma e do que o professor decide e do próprio trabalho.
<Samantha> Estou um bocado dividia entre o Pablo e a Nina, porque às vezes, quando estamos em grupo, às vezes pode ser mau se nos damos bem, porque só vamos estar a falar e não vamos estar a fazer absolutamente nada e não vamos trabalhar em nada do

que o professor pede, mas se ficarmos com alguém com quem não nos damos assim tão bem, já nos vai forçar a fazer o trabalho.
<Moderadora> Então, é claro que importa a maneira de constituir os grupos, sem dúvida. E gerir esse trabalho de toda a turma em grupo. O que acham? É muito importante? É muito importante levar para a aula atividades individuais, em pares e em grandes grupos para ter técnicas variadas ou não?
<não identificado> Sim, é importante. Não muito importante, mas acho importante para mim.
<Moderadora> Mais ou menos? João?
<João> Mais ou menos.
<Moderadora> Mais ou menos importante? Então fica no mais ou menos?
<todos> Sim.
<Moderadora> Concordam?
<todos> Sim.
<Moderadora> Bom, então assim para fazer um resumo de tudo, desta segunda parte, das categorias que vos dei. Acham que um bom professor de línguas deve saber explicar bem, dar bons exemplos quando explica, deve saber comunicar bem na língua e também saber cultura dos países onde se fala essa língua, deve saber interatuar bem com os alunos da turma, saber responder às dúvidas ou procurar as respostas que não sabe e dar ao aluno na seguinte aula, deve saber adaptar os conteúdos às características da turma e também corrigir quando for necessário, mas sobretudo puseram muita ênfase em que deve saber como corrigir, de forma a não inibir o aluno, não é?
<não identificado> <fático=afirmação>.
<Moderadora> Isto foi o mais importante que destacaram destas dezoito categorias. Concordam?
<todos> Sim.
<Moderadora> O que mais vos chamou a atenção de tudo isto? Houve assim alguma ideia, alguma opinião de algum colega que vos chamou a atenção ou alguma categoria em concreto? Não?
<não identificado> Não.
<Moderadora> Então já para terminar, podemos concluir que para vocês um bom professor de línguas deve ter umas características pessoais que o ajudem a lidar com os jovens, adolescentes, cativar a sua atenção, utilizando diferentes métodos, técnicas e ser paciente, divertido, simpático. Depois acrescentaram que devia ser imparcial também <vacilação> sim, e o seu papel vai além de ser um bom explicador. Tem de ser psicólogo, educador, sim?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Na segunda parte, o que se acrescentou a isto era mais a ideia outra vez de explicar bem, de saber cultura, que não referiram na primeira parte, comunicar bem na língua (já disseram na primeira e volta a estar aqui como mais importante) e também adaptar os conteúdos, que também estava na primeira parte que era muito importante ter em consideração as diferenças da turma. Concordam assim com este resumo?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Resumi bem?
<não identificado> Sim.
<Moderadora> Então apenas muito obrigada novamente. Espero que tudo isto não tenha sido muito traumático <risos>

Apéndice M: Análisis de los perfiles competenciales del docente de lenguas extranjeras proyectados por los distintos documentos de referencia

***Referencial de avaliação dos estagiários do estágio pedagógico de Espanhol do MEPLE e do MEIBS* (2014/2015)**	***Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*Parrilla EPG*) (VV. AA., 2013)**	***Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012)**	***Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* (*PEFPI*) (Newby et al., 2007)**	***Perfil Europeo para la Formación de Profesores de Idiomas – un marco de referencia*[149] (Kelly & Grenfell, 2004)**
Competência científica: - Saber disciplinar. - Saber pedagógico-didático.	- Formación. - Conciencia lingüística. - Competencia intercultural. - Metodología: conocimientos.	Organizar situaciones de aprendizaje (en lo que se refiere al conocimiento del profesor sobre el aprendizaje de una lengua, el funcionamiento de la lengua, las variedades de uso de la lengua y la documentación curricular).	- Contexto: Currículo y El papel del profesor de idiomas, 3 y 4. - Metodología.	- Training in language teaching methodologies, and in state-of-the-art classroom techniques and activities. - Training in the critical evaluation of nationally or regionally adopted curricula in terms of aims, objectives and outcomes.
Competência de comunicação oral e escrita.	- Dominio de la lengua.		- Dar clase: La lengua de la clase, 1 y 3 (en lo que se refiere a la capacidad de impartir la clase en la lengua objeto de estudio y de utilizar la lengua meta como metalenguaje).	- Initial teacher education that includes a course in language proficiency and assesses trainees' linguistic competence. - Training in ways of maintaining and enhancing ongoing personal language competence. - Training in the development of independent language learning strategies.

[149] Entre los ítems de la tabla extraídos de este documento no se encuentran los correspondientes a la sección *Structure*, dado que estos se refieren a las diferentes partes en torno a las cuales se debería organizar la formación inicial de profesores (Kelly & Grenfell, 2004, p. 4).

Planificação: - Realização da planificação. - Articulação das principais componentes da planificação: objetivos, estratégias, material.	- Metodología: habilidades. - Planificación de clases y cursos.	Organizar situaciones de aprendizaje: - Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos. - Promover el uso y la reflexión sobre la lengua. - Planificar secuencias didácticas.	- Metodología. - Recursos. - Programación del curso: Identificación de los objetivos de aprendizaje, Contenidos de las lecciones y Organización de las lecciones.	- Training in ways of adapting teaching approaches to the educational context and individual needs of learners. - Training in the critical evaluation, development and practical application of teaching materials and resources. - Training in the practical application of curricula and syllabuses.
Execução: - Gestão da aula. - Operacionalização dos planos.	- Gestión del aula e interacción.	Organizar situaciones de aprendizaje: - Promover el uso y la reflexión sobre la lengua. - Gestionar el aula.	- Dar clase: Uso de la programación, Contenido, Interacción con los alumnos, Organización de la clase y La lengua de la clase.	
Avaliação. Descripción de Avaliação: "mostrando-se igualmente capaz de não só interpretar os dados obtidos como também de envolver os alunos nessa interpretação, propondo atividades de remediação, de aplicação sistemática e	- Evaluación. - Gestión administrativa (dar retroalimentación). Evaluación. (En la descripción de Evaluación, se contempla el papel del profesor en la orientación al alumno para que detecte sus puntos fuertes y sus áreas de mejora,	Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno: - Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación. - Garantizar buenas prácticas en la evaluación. - Promover una retroalimentación constructiva. - Implicar al alumno en la evaluación.	- Evaluación del aprendizaje: Diseño de herramientas de evaluación, Evaluación, Competencia en el uso de la lengua, Cultura y Análisis del error. - Evaluación del aprendizaje: Auto-evaluación y co-evaluación.	- Training in the application of various assessment procedures and ways of recording learners' progress.

individualizada, e concebendo reajustamentos que envolvam os alunos" (solo en el nivel de desempeño más alto).	aunque solo en las fases de desarrollo 2.2 y 2.3).			
Responsabilidade deontológica: Capacidade de se posicionar como profissional, adulto e cidadão.	- Comportamiento profesional. - Gestión administrativa.	Participar activamente en la institución: - Trabajar en equipo en el centro. - Implicarse en los proyectos de mejora del centro. - Promover y difundir buenas prácticas en la institución. - Conocer la institución e integrarse en ella.	- Programación del curso: Organización de las lecciones, 4 (trabajo en equipo). - Aprendizaje autónomo: Actividades extra-curriculares.	- Training in team-working, collaboration and networking, inside and outside the immediate school context. - Training in developing relationships with educational institutions in appropriate countries.
- Capacidade de reflexão crítica. - Investimento na formação profissional (en lo que se refiere a la actualización e investigación sistemática, pero no se incide en la investigación sobre la propia práctica docente).	- Comportamiento profesional. - Formación. - Evaluación de su práctica docente.	Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución: - Analizar y reflexionar sobre la práctica docente. - Definir un plan personal de formación continua. - Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente. - Participar activamente en el desarrollo de la profesión.	- Contexto: El papel del profesor de idiomas: 5 y 6 (reflexión crítica y autoevaluación), 7 y 8 (aceptación de críticas y observación de clases), 9 y 10 (selección de fuentes bibliográficas e investigación-acción).	- Training in the development of a critical and enquiring approach to teaching and learning. - Training in the theory and practice of internal and external programme evaluation. - Training in the development of reflective practice and self-evaluation. - Training in the use of the European Language Portfolio for self-evaluation. - Training in the importance of life-long learning. - Training in peer observation and peer review. - Training in action research. - Training in incorporating research into teaching.

	- Competencia intercultural.	Facilitar la comunicación intercultural: - Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural. - Adaptarse a las culturas del entorno. - Fomentar el diálogo intercultural. -Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.	- Contexto: El papel del profesor: 1 y 2 (valor del aprendizaje de idiomas y diversidad cultural del alumnado). - Metodología: Cultura. - Programación del curso: Contenido de las lecciones, 4 ("programar actividades que evidencien la interdependencia entre lengua y cultura"). - Dar clase: Contenidos, 4 (vincular lengua y cultura). - Evaluación: Cultura.	- Training in the diversity of languages and cultures. - Training in the importance of teaching and learning about foreign languages and cultures. - Training in teaching European citizenship (no se corresponde con las categorías propuestas, pero las redes e intercambios interculturales que sugieren guardan cierta relación con la competencia intercultural). - Training in social cultural values (el valor de aprender una lengua para experimentar diferentes culturas y estilos de vida, la diversidad lingüística y cultural).
	- Gestión del aula e interacción (trabajo en parejas y en grupos). - Competencia digital (en el sentido de guiar a los alumnos para que seleccionen y utilicen actividades en línea según sus necesidades y enseñar a aprovechar el potencial de algunos dispositivos electrónicos de forma provechosa para optimizar el aprendizaje de la lengua meta).	Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje: - Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender. - Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. - Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje. - Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.	- Aprendizaje autónomo: Autonomía del alumno, Tareas para casa, Proyectos, Portfolios. - Programación de cursos: Identificación de los objetivos de aprendizaje, 6 (el establecimiento de objetivos que hagan reflexionar a los alumnos sobre su propio aprendizaje). - Evaluación: Auto-evaluación y co-evaluación.	Training in methods of learning to learn.

	- Competencia digital.	Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo: - Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital. - Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles. - Aprovechar el potencial didáctico de las TIC. - Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.	- Contexto: Recursos y limitaciones institucionales (aprovechamiento de los recursos disponibles en la escuela o adaptación a la falta de los mismos). - Recursos: 8-11. - Dar clase: Dinámicas y gestión de la clase, 5 (supervisión y orientación al alumnado en el uso de las TIC dentro y fuera del aula). - Aprendizaje autónomo: Entornos virtuales de aprendizaje.	- Training in information and communication technology for pedagogical use in the classroom (importancia de su potencial pedagógico a fin de fomentar la autonomía del alumnado y el acceso a recursos auténticos). - Training in information and communication technology for personal planning, organisation and resource discovery.
		Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo: - Gestionar las propias emociones. - Motivarse en el trabajo. - Desarrollar las relaciones interpersonales. - Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.	- Contexto: Objetivos y necesidades, 5 (consideración de las necesidades afectivas de los alumnos, la expresión de sus sentimientos y emociones).	- Training in social and cultural values (en lo referente al respecto a las diferencias y a la comunicación activa).

Anexos

Anexo 1: ***Diez nuevas competências para enseñar*** **(Perrenoud, 2004b).**

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	. Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. . Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. . Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. . Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. . Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	. Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. . Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. . Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. . Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. . Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	. Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. . Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. . Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. . Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	. Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. . Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. . Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta». . Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
5. Trabajar en equipo	. Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. . Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. . Formar y renovar un equipo pedagógico. . Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. . Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
6. Participar en la gestión de la escuela	. Elaborar, negociar un proyecto institucional. . Administrar los recursos de la escuela. . Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). . Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
7. Informar e implicar a los padres	. Favorecer reuniones informativas y de debate. . Dirigir las reuniones. . Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
8. Utilizar las nuevas tecnologías	. Utilizar los programas de edición de documentos. . Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. . Comunicar a distancia a través de la telemática. . Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	. Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. . Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. . Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. . Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. . Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
10. Organizar la propia formación continua	. Saber explicitar sus prácticas. . Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios. . Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). . Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. . Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Fuente: *Archivo Formation continue. Programme des cours 1996-97.* Enseñanza primaria, Ginebra. Servicio del perfeccionamiento, 1996. Este referencial ha sido adoptado por la institución bajo proposición de la comisión paritaria de la formación.

Perrenoud (2004b, p. 15-16)

Anexo 2. Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (Instituto Cervantes).

COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
a) Organizar situaciones de aprendizaje.	> Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos. > Promover el uso y la reflexión sobre la lengua. > Planificar secuencias didácticas. > Gestionar el aula.
b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.	> Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación. > Garantizar buenas prácticas en la evaluación. > Promover una retroalimentación constructiva. > Implicar al alumno en la evaluación.
c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.	> Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender. > Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. > Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje. > Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.
d) Facilitar la comunicación intercultural.	> Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural. > Adaptarse a las culturas del entorno. > Fomentar el diálogo intercultural. > Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.
e) Desarrollarse profesionalmente.	> Analizar y reflexionar sobre la práctica docente. > Definir un plan personal de formación continua. > Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente. > Participar activamente en el desarrollo de la profesión.
f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.	> Gestionar las propias emociones. > Motivarse en el trabajo. > Desarrollar las relaciones interpersonales. > Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.
g) Participar activamente en la institución.	> Trabajar en equipo en el centro. > Implicarse en los proyectos de mejora del centro. > Promover y difundir buenas prácticas en la institución. > Conocer la institución e integrarse en ella.
h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.	> Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital. > Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles. > Aprovechar el potencial didáctico de las TIC. > Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.

Instituto Cervantes (2012, p. 11)

Anexo 3. ***Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*EPG*) (2013)**



FORMACIÓN, TITULACIÓN Y EXPERIENCIA

	Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Dominio de la lengua	• Está realizando estudios superiores en la lengua meta. • Tiene un nivel de dominio B1 en la lengua meta.	• Está realizando estudios superiores en la lengua meta. • Tiene un nivel de dominio B2 en la lengua meta.	• Tiene un *diploma oficial de nivel* B2 de la lengua meta y una competencia oral de nivel C1.	• Tiene un *diploma oficial de nivel* C1 de la lengua meta o • tiene una titulación universitaria en estudios de la lengua meta y tiene un nivel de dominio C1 demostrable.	• Tiene un *diploma oficial de nivel* C2 de la lengua meta o • tiene una titulación universitaria en estudios de la lengua meta y tiene un nivel de dominio C2 demostrable.	• Tiene una titulación universitaria en estudios de la lengua meta o tiene un *diploma oficial de nivel* C2, además de tener un dominio natural de la lengua meta o • tiene una competencia de nivel nativo de la lengua meta.
Formación	• Está recibiendo formación inicial en la enseñanza de la lengua meta en un centro de formación de profesores, en la universidad o en un centro privado que ofrece un *certificado de enseñanza de la lengua meta*.	• Como parte de su programa de formación inicial, ha recibido formación sobre el *uso* de la lengua (*conciencia lingüística*) y sobre metodología, lo que le permite comenzar a enseñar la lengua meta, aunque todavía no haya recibido un certificado.	• Ha obtenido un certificado de formación inicial tras completar un mínimo de 60 horas dentro de un programa de formación en enseñanza de la lengua meta, que incluye prácticas tutorizadas de enseñanza o • ha completado un determinado número de cursos o *asignaturas* sobre la lengua meta de su carrera y/o sobre didáctica de la enseñanza de idiomas, aunque todavía no ha finalizado sus estudios.	• Tiene estudios universitarios en la lengua meta que contienen un componente de didáctica de esa lengua, con prácticas tutorizadas de enseñanza o • tiene un certificado reconocido internacionalmente (de un mínimo de 120 horas) en enseñanza de la lengua meta.	• Tiene estudios universitarios en la enseñanza de la lengua meta o ha cursado alguna *asignatura* de enseñanza de la lengua meta, que incluyen prácticas tutorizadas de enseñanza o • tiene un certificado reconocido internacionalmente (de un mínimo de 120 horas) en enseñanza de la lengua meta **y también** • ha participado en programas de formación continua del centro durante un mínimo de 100 horas.	• Tiene un título de máster o una *asignatura* en didáctica de la enseñanza de idiomas o en lingüística aplicada, que incluyen prácticas tutorizadas de enseñanza, en caso de no haberlas realizado en cursos de formación previos o • tiene un posgrado o *diploma profesional* en enseñanza de idiomas (de una duración mínima de 200 horas). • Ha recibido formación adicional en un área especializada (p. ej. enseñanza de idiomas con fines específicos, evaluación, formación de profesores).
Evaluación de la práctica docente	• Está adquiriendo experiencia al impartir partes de una sesión y comparte su experiencia con un compañero que le proporciona retroalimentación.	• Ha sido supervisado, observado y evaluado positivamente mientras impartía sus propias clases. • Ha llevado a cabo actividades de clase con grupos pequeños de aprendientes o con otros profesores en formación («microenseñanza»).	• Durante su formación inicial, ha realizado un mínimo de 2 horas de prácticas tutorizadas de enseñanza en al menos dos niveles, que han sido *documentadas* y evaluadas positivamente. • En su actividad docente, ha sido observado durante 3 horas de clase y ha recibido retroalimentación positiva *documentada*.	• Durante su formación continua, ha realizado un mínimo de 6 horas de prácticas tutorizadas de enseñanza en al menos dos niveles, que han sido *documentadas* y evaluadas positivamente. • En su actividad docente, ha sido observado durante 6 horas de clase, en tres o más niveles y ha recibido retroalimentación positiva *documentada*.	• Ha sido observado y evaluado durante un mínimo de 10 horas tanto en sus prácticas tutorizadas como en su actividad docente, en diversos niveles y con distintos tipos de aprendientes, y ha recibido retroalimentacion positiva *documentada*.	• Ha sido observado y evaluado durante un mínimo de 14 horas tanto en sus prácticas tutorizadas como en su actividad docente, y ha recibido retroalimentacion *documentada*. • Ha sido evaluado como *tutor* o como observador de profesores con menos experiencia.
Experiencia docente	• Ha dado algunas clases o partes de una sesión de clase en uno o dos niveles.	• Tiene su(s) propio(s) curso(s), pero su experiencia se reduce a uno o dos niveles.	• Tiene entre 200 y 800 horas de experiencia docente acreditada no tutorizada. • Ha dado clase en varios niveles.	• Tiene entre 800 y 2.400 horas de experiencia docente acreditada en: - varios niveles - más de un *contexto* de enseñanza y aprendizaje.	• Tiene entre 2.400 y 4.000 horas de experiencia docente acreditada en: - todos los niveles excepto C2 - en varios contextos de enseñanza y aprendizaje diferentes.	• Tiene alrededor de 6.000 horas de experiencia docente acreditada. • Ha dado clase en muchos contextos de enseñanza y aprendizaje diferentes. • Tiene experiencia como *tutor* /formador de otros profesores.

COMPETENCIAS DOCENTES CLAVE

	Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Metodología: conocimientos y habilidades	• Está aprendiendo acerca de diversas *teorías y métodos de aprendizaje de idiomas*. • Cuando observa a profesores con más experiencia, entiende por qué han elegido las *técnicas* y los materiales que utilizan.	• Tiene un conocimiento básico de las diferentes *teorías y métodos de aprendizaje de idiomas*. • Puede seleccionar nuevas *técnicas* y materiales con el asesoramiento de sus compañeros. • Puede identificar *técnicas* y materiales para diferentes contextos de enseñanza.	• Está familiarizado con las *teorías y métodos de aprendizaje de idiomas*. • Está familiarizado con las *técnicas* y los materiales para dos o más niveles. • Puede evaluar, desde una perspectiva práctica, la adecuación de las *técnicas* y de los materiales a los diferentes contextos de enseñanza. • Puede tener en cuenta las necesidades de determinados grupos a la hora de elegir qué métodos y *técnicas* utilizar.	• Tiene un sólido conocimiento de las teorías y de los métodos de aprendizaje de idiomas, así como de los *estilos* y de las *estrategias de aprendizaje*. • Puede reconocer los principios teóricos que subyacen a ciertas *técnicas* y materiales de enseñanza. • Puede utilizar de una manera adecuada un repertorio de *técnicas* y de actividades de enseñanza.	• Puede justificar teóricamente el *enfoque de enseñanza* adoptado, así como de una gran variedad de *técnicas* y de materiales. • Puede utilizar un gran repertorio de *técnicas*, de actividades y de materiales de enseñanza.	• Tiene un conocimiento preciso de las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y lo comparte con sus compañeros. • Puede dar a sus compañeros una retroalimentación práctica y metodológicamente detallada para ampliar su abanico de *técnicas* de enseñanza después de haberlos observado. • Puede seleccionar y elaborar tareas y materiales adecuados para cualquier nivel para que los utilicen sus compañeros.
Evaluación	• Puede llevar a cabo y corregir las *pruebas* del final de la unidad del manual.	• Puede llevar a cabo y corregir *pruebas de aprovechamiento* (por ejemplo: fin de trimestre, fin de año académico) si le proporcionan el material necesario. • Puede realizar *pruebas* orales si le proporcionan el material necesario. • Puede diseñar y llevar a cabo actividades de repaso adecuadas.	• Puede llevar a cabo *pruebas de aprovechamiento* periódicas que incluyan un componente oral. • Puede identificar los aspectos que los aprendientes tienen que seguir trabajando, a partir de los *resultados* de las *pruebas* y tareas de evaluación. • Puede dar una retroalimentación clara sobre los puntos fuertes y sobre aquellos que deben mejorar para establecer prioridades en el trabajo individual.	• Puede seleccionar y llevar a cabo tareas de evaluación periódicas para comprobar el progreso de los aprendientes en el ámbito lingüístico y en el *uso* de la lengua (destrezas) • Puede utilizar un *sistema de corrección* acordado para identificar diferentes tipos de errores en el trabajo escrito de los aprendientes, para mejorar su *conciencia lingüística*. • Puede preparar y coordinar *pruebas de nivel*.	• Puede diseñar materiales y tareas, tanto orales como escritas, para la evaluación de progreso. • Puede utilizar grabaciones de vídeo de las interacciones de los aprendientes para ayudarlos a identificar sus puntos fuertes y aquellos que deben mejorar. • Puede utilizar los criterios del *MCER* para evaluar de forma fiable el dominio lingüístico, tanto oral como escrito, de los aprendientes.	• Puede elaborar tareas de evaluación del conocimiento y del *uso* de la lengua meta, para todos los niveles y destrezas. • Puede utilizar los criterios del *MCER* para evaluar de forma fiable el dominio lingüístico, tanto oral como escrito, de los aprendientes en cualquier nivel y puede ayudar en esta labor a compañeros que tengan menos experiencia. • Puede diseñar *pruebas* de evaluación formales para determinar con validez si los aprendientes han alcanzado un nivel determinado del *MCER*. • Puede dirigir *sesiones de estandarización* con el *MCER*.
Planificación de clases y de cursos	• Puede ordenar actividades para su plan de clase, si se le proporciona el material necesario.	• Puede encontrar actividades complementarias a las del manual. • Puede mantener la coherencia entre sesiones de clase, teniendo en cuenta los *resultados* del aprendizaje de la sesión anterior para planificar la siguiente. • Puede adaptar su plan de clase, teniendo en cuenta logros y dificultades de aprendizaje.	• Puede utilizar un *syllabus* y materiales específicos para preparar planes de clase equilibrados que cubran las necesidades del grupo. • Puede planificar las fases y la temporalización de las sesiones, en función de diferentes objetivos. • Puede comparar las distintas necesidades de los aprendientes y tenerlas en cuenta para planificar los objetivos principales y secundarios de la sesión.	• Puede planificar una sesión o parte de una sesión teniendo en cuenta el *syllabus*, las necesidades de los distintos aprendientes y el material del que dispone. • Puede diseñar tareas que aprovechan al máximo el potencial lingüístico y comunicativo de los materiales. • Puede diseñar tareas que respondan a las necesidades de cada aprendiente y que cumplan con los objetivos del curso.	• Puede realizar un minucioso *análisis de necesidades* para elaborar un programa de curso detallado y equilibrado que incluya actividades de reciclaje y de repaso. • Puede diseñar tareas distintas a partir del mismo material para usarlas con aprendientes de niveles diferentes. • Puede extraer líneas de actuación para las siguientes sesiones, a partir de los análisis de dificultades de los aprendientes.	• Puede diseñar cursos especializados para contextos distintos que integren los contenidos lingüísticos y comunicativos propios de la especialidad. • Puede orientar a sus compañeros para evaluar y tener en cuenta las diferentes necesidades individuales, al planificar clases y cursos. • Puede asumir la responsabilidad de revisar el *currículo* y el *syllabus* de diferentes cursos.
Gestión del aula e interacción	• Puede dar, con ayuda, instrucciones claras y organizar una actividad.	• Puede gestionar la interacción entre el profesor y los aprendientes. • Puede alternar el *trabajo en parejas*, en grupos o con toda la clase, dando instrucciones claras. • Puede hacer que los aprendientes trabajen en parejas o *en grupo*, a partir de las actividades del manual.	• Puede organizar y gestionar el *trabajo en parejas* y en grupos de una manera eficiente y finalizar agrupando de nuevo la clase. • Puede hacer un seguimiento del desarrollo de las actividades individuales y *en grupo*. • Puede dar una retroalimentación clara.	• Puede organizar una secuencia de *trabajo en parejas*, en grupos y con toda la clase que sea variada y equilibrada con el fin de alcanzar los objetivos de la sesión. • Puede organizar un *aprendizaje basado en tareas*. • Puede hacer un seguimiento eficaz de la actuación de los aprendientes. • Puede dar y obtener una retroalimentación clara.	• Puede llevar a cabo un *aprendizaje basado en tareas*, en el que los grupos realicen distintas actividades a la vez. • Puede hacer un seguimiento preciso y minucioso de las actuaciones individuales y de grupo. • Puede dar y obtener retroalimentación individual de diferentes formas. • Puede utilizar el seguimiento y la retroalimentación para diseñar futuras actividades.	• Puede organizar, hacer el seguimiento y apoyar a grupos y a aprendientes de diferentes niveles que trabajan en distintas tareas en la misma aula. • Puede utilizar una gran variedad de *técnicas* para dar retroalimentación y obtenerla.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

	Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Competencia intercultural	• Comprende que la relación que hay entre la lengua y la cultura es un factor importante en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.	• Está descubriendo la importancia que tienen los aspectos culturales en la enseñanza. • Puede sensibilizar a los aprendientes hacia algunas de las diferencias de comportamiento y tradiciones culturales más relevantes. • Puede crear un ambiente de tolerancia y de entendimiento mutuo en clases en las que hay diversidad social y cultural.	• Comprende y tiene en cuenta *visiones estereotipadas*. • Puede utilizar su propia conciencia intercultural para ampliar el conocimiento de sus aprendientes sobre comportamientos culturales (p.ej. las normas de cortesía, el lenguaje corporal, etc.). • Puede darse cuenta de la importancia de evitar conflictos interculturales en el aula y promueve la inclusión y el respeto mutuo.	• Puede ayudar a los aprendientes a analizar *visiones estereotipadas* y prejuicios. • Puede integrar en sus clases aspectos clave de las diferencias en comportamientos interculturales (p.ej. las normas de cortesía, el lenguaje corporal, etc.). • Puede seleccionar materiales que se ajustan al horizonte cultural de los aprendientes y lo amplía con actividades adecuadas para el grupo.	• Puede utilizar búsquedas en Internet, proyectos y presentaciones para ampliar su propio conocimiento y su percepción, y los de los aprendientes, sobre aspectos interculturales. • Puede desarrollar la habilidad de los aprendientes para analizar y debatir semejanzas y diferencias culturales. • Puede anticipar y gestionar de forma eficiente áreas sensibles desde un punto de vista intercultural.	• Puede utilizar sus amplios conocimientos sobre aspectos interculturales para ayudar cuando procede a compañeros con menos experiencia. • Puede desarrollar la capacidad de sus compañeros para tratar aspectos culturales, sugiriendo *técnicas* para minimizar desacuerdos e incidentes, si surgiesen. • Puede elaborar actividades interculturales, tareas y materiales para su propio *uso* y el de sus compañeros y puede pedir retroalimentación sobre estos.
Conciencia lingüística	• Puede servirse de diccionarios, gramáticas, etc., como *obras de referencia*. • Puede dar respuesta a preguntas sencillas sobre la lengua que son frecuentes en los niveles que está enseñando.	• Puede dar *ejemplos de formas y usos correctos de la lengua*, adaptados al nivel de los aprendientes en los niveles del A1 al B1. • Puede dar respuesta a preguntas sobre la lengua que, aunque no sean completas, son adecuadas para los aprendientes en los niveles del A1 al B1.	• Puede dar *ejemplos de formas y usos correctos de la lengua*, adaptados al nivel que enseña, excepto en niveles avanzados (C1-C2). • Puede dar respuesta a preguntas sobre la lengua adecuadas al nivel, excepto en niveles avanzados (C1-C2).	• Puede dar *ejemplos de formas y usos correctos de la lengua*, en todos los niveles, excepto en C2, y en casi todas las ocasiones. • Puede reconocer y comprender el problema sobre la lengua que está teniendo un aprendiente. • Puede dar respuesta a preguntas sobre la lengua adecuadas al nivel, excepto en el nivel C2.	• Puede seleccionar y dar *ejemplos de formas y usos correctos de la lengua*, en todos los niveles y en casi todas las ocasiones. • Puede dar respuesta a casi todas las preguntas sobre la lengua de forma completa y con precisión, y dar explicaciones claras. • Puede utilizar una serie de *técnicas* para orientar a los aprendientes a que ellos mismos resuelvan sus dudas y a que corrijan sus errores lingüísticos.	• Puede dar siempre respuestas completas y precisas a preguntas sobre diferentes aspectos de la lengua y de su *uso*. • Puede explicar diferencias sutiles de forma, de significado y de *uso* en los niveles C1 y C2.
Competencia digital	• Puede utilizar un procesador de textos para escribir una ficha de trabajo, siguiendo unas convenciones estándar. • Puede buscar en Internet posibles materiales de enseñanza. • Puede descargar recursos de sitios web.	• Puede servirse de textos, imágenes, gráficos, etc., que descarga de Internet para sus clases. • Puede organizar archivos electrónicos en carpetas ordenadas de forma lógica.	• Puede utilizar cualquier programa estándar para Windows y Mac, incluidos reproductores de audio y de vídeo. • Puede recomendar materiales en línea adecuados tanto para aprendientes como para compañeros. • Puede utilizar un proyector en las clases en las que usa Internet, un DVD, etc.	• Puede proponer y supervisar actividades en línea para los aprendientes. • Puede utilizar programas para tratar imágenes, vídeos y archivos de audio.	• Puede enseñar a los aprendientes a seleccionar y a utilizar actividades en línea que respondan a sus necesidades individuales. • Puede editar y adaptar archivos de vídeo y de audio. • Puede enseñar a compañeros a utilizar los dispositivos electrónicos o los programas nuevos. • Puede coordinar un proyecto utilizando medios digitales (cámara, Internet, redes sociales). • Puede resolver la mayoría de los problemas técnicos que puedan surgir al utilizar los dispositivos electrónicos en el aula.	• Puede enseñar a los aprendientes a que usen los dispositivos electrónicos disponibles en el aula (la PDI, sus móviles, tabletas, etc.), de forma provechosa para su aprendizaje de idiomas. • Puede enseñar a sus compañeros a explotar el potencial pedagógico de los dispositivos electrónicos disponibles y de los recursos ofrecidos en Internet. • Puede diseñar módulos de *enseñanza semipresencial* utilizando *plataformas de aprendizaje* como, por ejemplo, Moodle.

PROFESIONALISMO

	Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Comportamiento profesional	• Pide retroalimentación sobre su forma de enseñar y sobre su trabajo. • Busca asesoramiento de sus compañeros y en los manuales.	• Actúa de acuerdo con la misión y la normativa de la institución. • Se coordina con otros profesores en lo que se refiere a los aprendientes y a la preparación de las clases. • Tras una observación de clase, incorpora la retroalimentación de su *tutor* a su práctica docente.	• Aprovecha oportunidades para enseñar en uno o dos niveles en colaboración con otros profesores (*enseñanza en equipo*). • Actúa teniendo en cuenta la retroalimentación que otros compañeros le han dado al observar sus clases. • Contribuye al desarrollo y a la buena gestión de la institución y afronta positivamente los cambios y los retos que surgen.	• Aprovecha oportunidades para que su responsable académico y sus compañeros lo observen y le den retroalimentación sobre su forma de enseñar. • Se prepara para actividades de *desarrollo profesional* y participa en ellas de una manera activa. • Contribuye de forma activa al desarrollo de la institución y de su sistema educativo y administrativo.	• Tutoriza a compañeros con menos experiencia. • Dirige sesiones de formación con el apoyo de un compañero o si se le facilita el material necesario. • Observa a compañeros y les da una retroalimentación útil. • Cuando surge la oportunidad, se hace cargo de proyectos relacionados con el desarrollo de la institución.	• Diseña módulos formativos para profesores con menos experiencia. • Es responsable de programas de *desarrollo profesional* para profesores. • Observa y evalúa a compañeros que enseñan en todos los niveles. • Fomenta la observación entre iguales.
Gestión administrativa	• Realiza tareas rutinarias como pasar lista, repartir materiales a los aprendientes, recogerlos y devolverlos.	• Entrega las planificaciones y cumplimenta correctamente el seguimiento de las sesiones y lo hace en el plazo establecido. • Corrige deberes y *pruebas* de evaluación de modo eficiente.	• Corrige *pruebas* de evaluación y elabora informes escritos de manera eficiente. • Realiza un seguimiento de sus clases de forma clara y organizada. • Entrega documentos y da retroalimentación en los plazos establecidos.	• Gestiona las tareas administrativas relacionadas con su trabajo de modo eficiente. • Planifica tareas previsibles pero poco frecuentes y las realiza en su plazo. • Gestiona de forma adecuada las preguntas, peticiones y sugerencias planteadas por los aprendientes.	• Coordina tareas administrativas con otros, recopila información, informes, opiniones, etc., si se le pide. • Se responsabiliza de algunas tareas administrativas como organizar reuniones de profesores, pasar cuestionarios de evaluación de fin de curso, analizar los datos e informar de los *resultados*, etc.	• Actúa como *coordinador de cursos* si se le pide. • Se relaciona con secretaría, administración, patrocinadores, padres, etc., como corresponde. • Contribuye de un modo activo al diseño o a la revisión de los procedimientos administrativos.

Anexo 4: Estructura curricular de MEIBS (Deliberação [extracto] n.º 735/2008)

Faculdade de Ciências Médicas

Despacho (extracto) n.º 7561/2008

Por meu despacho de 12 de Novembro de 2007, proferido por delegação de competências:

Foi concedida equiparação a bolseiro fora do País à docente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa abaixo indicada:

Doutora Maria Paula Borges de Lemos Macedo — Professora Auxiliar — no período de 16 a 23 de Novembro de 2007.

28 de Fevereiro de 2008. — O Director, *J. M. Caldas de Almeida*.

Faculdade de Economia

Despacho (extracto) n.º 7562/2008

1 — Por despacho do Reitor da Universidade Nova de Lisboa de 01 de Fevereiro de 2008, ao abrigo do n.º 8 do Artigo 21º da Lei n.º 2/2004, de 15 de Janeiro, com a redacção dada pela Lei n.º 51/2005, de 30 de Agosto, foi nomeada, em comissão de serviço, a técnica superior de segunda classe Paula Alexandra Brás Barradas da Costa, para o cargo de Chefe de Divisão dos Serviços Académicos da Faculdade de Economia da Universidade Nova de Lisboa.

2 — A nomeada foi seleccionada através de procedimento concursal, nos termos dos Artigos 20º e 21º da legislação citada, tendo revelado possuir o perfil adequado para a prossecução das atribuições e objectivos dos Serviços Académicos, nomeadamente pelos conhecimentos técnicos na área, pela experiência e conhecimentos práticos na utilização de instrumentos de gestão académica e pelo domínio da Língua Inglesa, essencial no âmbito da internacionalização da Faculdade. Mais ainda, a nomeada revelou capacidade de liderança, de organização e de orientação para objectivos.

3 — A presente nomeação produz efeitos a partir da data do despacho reitoral, pelo período de três anos, renovável por iguais períodos de tempo.

27 de Fevereiro de 2008. — A Secretária, Carmelina de Campos Machado Fernandes.

Resumo curricular

Paula Brás da Costa
Informação pessoal
Nome completo: Paula Alexandra Brás Barradas da Costa
Naturalidade: Lisboa, 20 de Agosto de 1971
Nacionalidade: Portuguesa

Habilitações

Licenciatura em Gestão (Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa, 1994, Classificação Final de 14 Valores)

Percurso profissional

Desde 2002 — Coordenadora dos Serviços Académicos da Faculdade de Economia da Universidade Nova de Lisboa.

Responsabilidade de coordenação e supervisão das actividades dos Serviços; intervenção nas áreas de matrículas e inscrições, elaboração de horários, processamento de propinas, apuramento curricular e graduação, prescrições, bolsas, organização de dados e estatísticas.

Desde 2002 — Assistente Convidada da Faculdade de Economia da Universidade Nova de Lisboa.

2000 a 2002 — Técnica Superior na Faculdade de Economia da Universidade Nova de Lisboa.

Elaboração de Manual de Procedimentos para os Serviços Académicos, acompanhamento da implementação do sistema informático dos Serviços Académicos; intervenção na avaliação dos programas de licenciatura.

1996 a1999 — Assessora de Gestão na Associação Nacional de Comerciantes de Produtos Alimentares.

1994 a 1995 — Docente do Ensino Básico e Secundário.

UNIVERSIDADE DO PORTO

Reitoria

Deliberação (extracto) n.º 735/2008

Por deliberação da Secção Permanente do Senado, em reunião de 2007-03-14, sob proposta do conselho científico da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, foi aprovada, nos termos do Decreto-Lei nº 155/89, de 11 de Maio, por aplicação do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março e pelo Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, a criação do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de Inglês e de Alemão/Francês/Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras desta Universidade, registado pela Direcção-Geral do Ensino Superior sob o número R/B-Cr 490/2007, cuja estrutura curricular e plano de estudos seguidamente se publicam:

1 — Estabelecimento de ensino: Universidade do Porto.

2 — Unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.): Faculdade de Letras.

3 — Curso: Ensino de Inglês e de Alemão/Francês/Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

4 — Grau ou diploma: Mestre.

5 — Áreas científicas predominantes do curso: Formação de Professores.

6 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma: 120 ECTS.

7 — Duração normal do curso: 4 semestres.

8 — Opções, ramos, ou outras formas de organização de percursos alternativos em que o curso se estrutura (se aplicável): (Não aplicável).

9 — Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma:

QUADRO N.º 1

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Educação	ED	30	
Didáctica	DID	30	
Formação de Professores	FP	48	
Línguas Estrangeiras	LING	12	
Total		120	

Plano de estudos

Formação educacional geral

1º e 2º semestres [1]

QUADRO N.º 2

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Investigação Educacional	ED	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Psicologia da Educação	ED	S	162	TP — 39 OT — 13; O — 2	6	
Problemáticas Pedagógicas Contemporâneas	ED	S	162	TP — 39; OT — 13;O — 2	6	
Análise Social da Educação	ED	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Ética e Deontologia	ED	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	

[1] Anualmente, o conselho científico determinará a distribuição das unidades curriculares pelos dois semestres.

Ensino de Inglês e de Alemão/Francês/Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

1.º e 2.º semestres[1]

QUADRO N.º 3

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Didáctica do Inglês	DID	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Didáctica do Inglês II	DID	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Didáctica do Alemão I / Francês I / Espanhol I	DID	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Didáctica do Alemão II / Francês II / Espanhol II	DID	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Psicolinguística e Ensino de Línguas ou Educação Intercultural e Ensino de Línguas ou as 2 disciplinas seguintes:	DID	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Produção de Materiais Didácticos em Inglês (3 ECTS) e Produção de Materiais Didácticos em Alemão/ Espanhol/Francês (3 ECTS).						

[1]Anualmente, o conselho científico determinará a distribuição das unidades curriculares pelos dois semestres.

Ensino de Inglês e de Alemão/Francês/Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

3.º e 4.º semestres

QUADRO N.º 4

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Iniciação à Prática Profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada: -Estágio de Inglês + Estágio de Alemão ou de Espanhol ou de Francês -Seminário de Inglês e Seminário de Alemão ou Espanhol ou Francês -Relatório com discussão pública	FP	A	1 300	E/S — 624; OT — 208; O — 16	48	
Inglês I (3 ECTS) e Inglês II (3 ECTS)	LING-I	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Alemão I/ Espanhol I/ Francês I (3 ECTS) e Alemão II/ Espanhol II/ Francês II (3 ECTS)	LING-A ou LING-F ou LING-E	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	

25 de Fevereiro de 2008. — O Reitor, *José Carlos Diogo Marques dos Santos.*

Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação

Aviso (extracto) n.º 7855/2008

Nos termos do disposto no artigo 95.º do Decreto-Lei n.º 100/99, de 31 de Março, faz-se público que se encontra afixada nas instalações desta Faculdade a lista de antiguidade do pessoal não docente, reportada a 31 de Dezembro de 2007, homologada por despacho de 27 de Fevereiro de 2008 da Presidente do Conselho Directivo da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto.

Da organização das listas cabe reclamação, a deduzir no prazo de 30 dias consecutivos a contar da data da publicação do presente aviso no *Diário da República.*

28 de Fevereiro de 2008. — A Directora de Serviços, *Maria Meibel Simões Marques Soeiro Batista.*

Faculdade de Desporto

Despacho (extracto) n.º 7563/2008

Por despacho do Vice-Presidente do Conselho Directivo da Faculdade de Desporto de 2008-03-03, por delegação do presidente do conselho directivo da Faculdade de Desporto, foi ao Doutor Paulo Alexandre Gomes da Cunha e Silva, professor associado desta Faculdade, concedida equiparação a bolseiro de 6 a 10 de Março de 2008.

4 de Março de 2008. — O Vice-Presidente do Conselho Directivo, *Fernando José da Silva Tavares.*

Faculdade de Engenharia

Despacho (extracto) n.º 7564/2008

Por despacho de 20 de Novembro de 2007 do Director da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, no uso de competências delegadas pelo Reitor desta Universidade e publicadas no D.R.2.ª série nº 12, de 17 de Janeiro de 2007, foi prorrogado o contrato, por um biénio, como Assistente além quadro, desta Faculdade, com efeitos a partir de 21 de Novembro de 2007, ao Mestre Miguel Ângelo Carvalho Ferraz. (Não carece de visto do Tribunal de Contas. Não são devidos emolumentos).

27 de Fevereiro de 2008. — A Chefe da Divisão de Recursos Humanos, *Maria Emília Santos Silva.*

Faculdade de Letras

Despacho (extracto) n.º 7566/2008

Por despacho de 07 de Fevereiro de 2008, do Director da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, por delegação, foi ao mestre Fernando António Dias Zamith Silva, denunciado o contrato como Assistente Convidado, além do quadro, com 60% do vencimento, desta Faculdade, com efeitos a partir de 14 de Abril de 2008. (Não carece de fiscalização do Tribunal de Contas. Não são devidos emolumentos).

28 de Fevereiro de 2008. — O Director, *Jorge Fernandes Alves.*

Anexo 5: Estructura curricular de MEPLE (Deliberação n.º 767/2008)

UNIVERSIDADE DO PORTO

Reitoria

Deliberação n.º 767/2008

Por deliberação da Secção Permanente do Senado, em reunião de 2007-03-14, sob proposta do conselho científico da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, foi aprovada, nos termos do Decreto-Lei n.º 155/89, de 11 de Maio, por aplicação do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março e pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, a criação do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Letras desta Universidade, registado pela Direcção-Geral do Ensino Superior sob o número R / B-Cr 486/2007, cuja estrutura curricular e plano de estudos seguidamente se publicam:

1 — Estabelecimento de ensino — Universidade do Porto.

2 — Unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.) — Faculdade de Letras.

3 — Curso — Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário.

4 — Grau ou diploma — mestre.

5 — Áreas científicas predominantes do curso — Formação de Professores.

6 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma — 120 ECTS.

7 — Duração normal do curso — quatro semestres.

8 — Opções, ramos, ou outras formas de organização de percursos alternativos em que o curso se estruture (se aplicável) — não aplicável.

9 — Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma:

QUADRO N.º 1

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Educação	E	30	
Didáctica	D	30	
Formação de Professores	FP	48	
Literatura Portuguesa	LIT	6	
Línguas Estrangeiras	LING-A-LING-E/ LING-F	6	
Total		120	

Plano de estudos

Formação Educacional Geral

1.º e 2.º semestres (1)

QUADRO N.º 2

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Investigação Educacional	E	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Psicologia da Educação	E	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Problemáticas Pedagógicas Contemporâneas	E	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Análise Social da Educação	E	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Ética e Deontologia	E	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	

(1) Anualmente, o conselho científico determinará a distribuição das unidades curriculares pelos dois semestres.

Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário

1.º e 2.º semestres (1)

QUADRO N.º 3

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Didáctica do Português I	DID	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Didáctica do Português II	DID	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Didáctica do Alemão I / Francês I / Espanhol I	DID	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Didáctica do Alemão II / Francês II / Espanhol II	DID	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Psicolinguística e Ensino de Línguas ou Educação Intercultural e Ensino de Línguas ou.	DID	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
As duas disciplinas seguintes:						
Produção de Materiais Didácticos em Português (3 ECTS) e Produção de Materiais Didácticos em Alemão/Espanhol/Francês (3 ECTS).						

(1) Anualmente, o conselho científico determinará a distribuição das unidades curriculares pelos dois semestres.

3.º e 4.º semestres

QUADRO N.º 4

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Iniciação à Prática Profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada: Estágio de Português + Estágio de Alemão ou de Espanhol ou de Francês; Seminário de Português e Seminário de Alemão ou Espanhol ou Francês; Relatório com discussão pública.	FP	Anual	1300	E/S — 624; OT — 208; O — 16	48	
Temas de Literatura Portuguesa para os Ensinos Básico e Secundário (1.ºS).	LIT	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Alemão I/ Espanhol I/ Francês I (3 ECTS) e Alemão II/ Espanhol II/ Francês II (3 ECTS).	LING-A/ LING-E/ LING-F	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	

25 de Fevereiro de 2008. — O Reitor, *José Carlos Diogo Marques dos Santos.*

Deliberação n.º 768/2008

Por deliberação da Secção Permanente do Senado, em reunião de 2007-03-14, sob proposta do conselho científico da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, foi aprovada, nos termos do Decreto-Lei n.º 155/89, de 11 de Maio, por aplicação do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março e pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, a criação do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino de História e de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras desta Universidade registado pela Direcção-Geral do Ensino Superior sob o número R / B-Cr 475/2007, cuja estrutura curricular e plano de estudos seguidamente se publicam:

1 — Estabelecimento de ensino — Universidade do Porto.

2 — Unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.) — Faculdade de Letras.

3 — Curso — Ensino de História e Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

4 — Grau ou diploma —mestre.

5 — Áreas científicas predominantes do curso — Formação de Professores.

6 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma —120 ECTS.

7 — Duração normal do curso — quatro semestres.

8 — Opções, ramos, ou outras formas de organização de percursos alternativos em que o curso se estruture (se aplicável) — não se aplica.

9 — Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma

QUADRO N.º 1

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Educação	E	30	
Didáctica	D	30	
Formação de Professores	FP	48	
História e Geografia	HIST/GEO	12	
Total		120	

Plano de estudos

Formação Educacional Geral

1.º e 2.º semestres (1)

QUADRO N.º 2

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Investigação Educacional	E	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Psicologia da Educação	E	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Problemáticas Pedagógicas Contemporâneas	E	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Análise Social da Educação	E	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	
Ética e Deontologia	E	S	162	TP — 39; OT — 13; O — 2	6	

(1) Anualmente, o conselho científico determinará a distribuição das unidades curriculares pelos dois semestres.

Anexo 6: Plan de estudios de MEIBS (área de especialización de Español)

El plan de estudios de MEIBS para los dominios de habilitación de Inglés y Español, siguiendo lo estipulado en la Deliberação (extracto) n.º 735/2008, en el curso 2014/2015, se organiza del siguiente modo:

Primer año			
Semestre 1		**Semestre 2**	
Psicología da Educação	6 créditos	Didática do **Inglês** II	6 créditos
Didática do **Inglês** I	6 créditos	Problemáticas Pedagógicas Contemporâneas	6 créditos
Ética e Deontologia	6 créditos	Investigação Educacional	6 créditos
Análise Social da Educação	6 créditos	Didática do Espanhol II	6 créditos
Didática do Espanhol I	6 créditos	Opcionales: Produção de Materiais Didáticos en Espanhol (3 créditos) Produção de Materiais Didáticos en **Inglês** (3 créditos) Psicolinguística e Ensino de Línguas (6 créditos)	6 créditos

Segundo año			
Anual			
Iniciação à Prática Profissional (Estágio de **Inglês** e Estágio de Espanhol, Seminário de **Inglês** e Seminário de Espanhol, Relatório com discussão pública)			48 créditos
Semestre 1		**Semestre 2**	
Inglês I	3 créditos	Inglês II	3 créditos
Espanhol I	3 créditos	Espanhol II	3 créditos

Anexo 7: Plan de estudios de MEPLE (área de especialización de Español)

El plan de estudios de MEPLE para los dominios de habilitación de Portugués y Español, siguiendo lo estipulado en la Deliberação n.º 767/2008, en el curso 2014/2015, se organiza del siguiente modo:

Primer año			
Semestre 1		**Semestre 2**	
Didática do **Português** I	6 créditos	Didática do **Português** II	6 créditos
Ética e Deontologia	6 créditos	Problemáticas Pedagógicas Contemporâneas	6 créditos
Psicologia da Educação	6 créditos	Investigação Educacional	6 créditos
Análise Social da Educação	6 créditos	Didática do Espanhol II	6 créditos
Didática do Espanhol I	6 créditos	Opcionales: Produção de Materiais Didáticos en Espanhol (3 créditos) Produção de Materiais Didáticos en **Português** (3 créditos) Psicolinguística e Ensino de Línguas (6 créditos)	6 créditos

Segundo año			
Anual			
Iniciação à Prática Profissional (Estágio de **Português** e Estágio de Espanhol, Seminário de **Português** e Seminário de Espanhol, Relatório com discussão pública)			48 créditos
Semestre 1		**Semestre 2**	
Temas de Literatura Portuguesa para os Ensinos Básico e Secundário	6 créditos	Espanhol II	3 créditos
Espanhol I	3 créditos		

Anexo 8: Normas de funcionamiento de la PES en el área de Español (Curso lectivo 2014/2015)

1.2. Sobre las clases:

- El profesor en prácticas impartirá 10 bloques de 90 minutos, correspondientes, en la medida de lo posible, a dos niveles diferentes.
- El profesor deberá asistir a 10 bloques de clases impartidas por el orientador.
- Se recomienda que el profesor en prácticas asista a las clases de sus colegas.
- Los supervisores de la FLUP asistirán a tres de los bloques –correspondientes a unidades didácticas diferentes– dados por el profesor en prácticas. En los casos en los que se prevea para el *estagiário* una calificación inferior al suficiente, se solicitará la observación de una clase extraordinaria a la que asistirá un segundo supervisor. Para esta clase los profesores en prácticas no tendrán que entregar una cuarta unidad didáctica, sino que se asistirá a otra clase dentro de la tercera unidad didáctica.
- Se realizará el comentario relativo a la post-observación el mismo día de la clase asistida o en los siguientes, sin sobrepasar, en la medida de lo posible, una semana entre uno y otra. **Si el comentario no se lleva a cabo el día de la clase observada, aquel tendrá lugar en la FLUP o se realizará a través de medios informáticos o audiovisuales (videoconferencia, etc.).**
- Se redactarán actas de cada una de las reuniones en las que tienen lugar los comentarios de post-observación realizados por el profesor orientador, que firmarán todos los participantes en la reunión y que guardará el profesor orientador.

1.3. Sobre las unidades didácticas:

- **La UD contendrá como mínimo dos clases y como máximo cuatro.**
- **Fechas de entrega.**
    - Cada profesor orientador de escuela acuerda con sus *estagiários* la fecha límite que considere necesaria para su adecuada revisión.
    - En el caso de los supervisores de la FLUP, se les enviará por e-mail 3 días antes de la asistencia a la clase. El día de la visita se les entregará la última versión en papel, adecuadamente presentada y compuesta de las partes que se indican más adelante.
    - Si el profesor en prácticas no entrega la UD con su debida antelación es potestad del orientador de la escuela el permitirle o no dar la clase el día que le corresponde. Con todo, debe señalarse que el incumplimiento reiterado de los plazos de entrega podrá ser tenido en cuenta en la calificación final de las prácticas, pues se considera un punto clave dentro del campo de la "Responsabilidade deontológica". En esta área se considera también relevante el que el *estagiário* cumpla el plan de formación dando las clases previstas.

- **Partes en las que se debe componer la UD:**
    - Portada en la que conste:
        - Título de la UD
        - Orientador(a)

        - Supervisor(a)
        - Estagiário(a)
        - Escola
        - Ano Lectivo
        - Turma
        - Data
    - Índice.
    - Fundamentación didáctica
        - Alrededor de 3 páginas.
    - Planificación de la Unidad Didáctica.
    - Planificación de la primera clase.
    - Planificación de la segunda clase.
    - Anejos (actividades, ejercicios,
    - materiales,…) correspondientes a la primera clase.
    - Anejos correspondientes a la segunda clase.
    - Soluciones de los ejercicios de la primera clase.
    - Soluciones de los ejercicios de la segunda clase.
    - Bibliografía y recursos extraídos de la web.

Nota: No olvidar citar y localizar las fuentes que se utilicen para la elaboración de la UD.

Anexo 9: *Referencial de avaliação*

***REFERENCIAL DE AVALIAÇÃO* DOS ESTAGIÁRIOS DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO DE ESPANHOL DO MESTRADO EM ENSINO DO PORTUGUÊS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO E DO MESTRADO EM ENSINO DO INGLÊS E ALEMÃO / FRANCÊS / ESPANHOL NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO ANO LETIVO 2014/2015**

0. Nota introdutória

Este documento pretende constituir o *Referencial de avaliação* dos estudantes do Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e do Mestrado em Ensino do Inglês e Alemão / Francês / Espanhol no Terceiro Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, relativamente ao estágio pedagógico de Espanhol, parte integrante da Iniciação à Prática Profissional. Define-se o perfil particular do desempenho de cada estagiário por via da descrição dos diferentes níveis de consecução a partir dos indicadores associados a cada campo de avaliação.

1. Enquadramento legal

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto (D.R. n.º 201, I Série) – Perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março e Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro.
- Regulamento Geral do Ciclo conducente ao grau de mestre em Ensino de Português no 3º ciclo do ensino Básico e ensino secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário
- Regulamento Geral do Ciclo conducente ao grau de mestre em Ensino de Inglês e Alemão / Francês / Espanhol no Terceiro Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.
- Regulamento Específico da Iniciação à Prática Profissional.

2. Campos para recolha de dados de avaliação

- observação de aulas com respetivo comentário;
- observação de saberes, comportamentos e atitudes nas várias situações de exercício da docência, especialmente nas sessões de trabalho;
- dados obtidos em atividades de auto e heteroavaliação, escritos e / ou orais;
- documentos de trabalho (dossiê de estágio, relatório e outros registos).

CAMPO I
ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS SUAS COMPONENTES CIENTÍFICA E PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA

Componente científica

1. **COMPETÊNCIA CIENTÍFICA**

SABER DISCIPLINAR[150]

1	A(o) estagiária(o) revela deficientes conhecimentos linguísticos e literários, embora revele capacidade para suprir essas deficiências, com empenho e trabalho.
2	A(o) estagiária(o) revela competência linguística e literária satisfatória, tentando sempre melhorar.
3	A(o) estagiária(o) revela competência linguística e literária segura e reflectida, nomeadamente ao nível da análise textual.
4	A(o) estagiária(o) revela competência linguística e literária rigorosa e profunda, alicerçada numa prática sistemática de pesquisa.

SABER PEDAGÓGICO – DIDÁTICO

1	O conhecimento relativo aos documentos reguladores do ensino / aprendizagem demonstrado pela(o) estagiária(o) circunscreve-se a manuais escolares e aos programas, sendo que o conhecimento de princípios e abordagens do ensino / aprendizagem da Língua Estrangeira não revela uma consciência clara das suas implicações e aplicações pedagógicas.
2	A(o) estagiária(o) revela um conhecimento satisfatório dos documentos reguladores do ensino / aprendizagem (programas, legislação e outros), bem como de princípios e abordagens do processo de ensino / aprendizagem da Língua Estrangeira, não mostrando ainda consciência clara das suas implicações e aplicações pedagógicas.
3	A(o) estagiária(o) revela um conhecimento seguro dos documentos reguladores do processo de ensino, bem como de princípios e abordagens do ensino / aprendizagem da L. E., evidenciando plena consciência das suas implicações e aplicações pedagógicas.
4	A(o) estagiária(o) revela um conhecimento rigoroso e profundo quer dos documentos reguladores quer dos princípios e abordagens do ensino / aprendizagem da L. E., com consciência plena das suas implicações e aplicações pedagógicas.

2. **COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO ORAL E ESCRITA** (a observar em diversas situações discursivas em exercício da função docente)

1	A(o) estagiária(o) revela uma competência comunicativa deficitária, incorrendo em falhas que procura suprir com empenho e trabalho.
2	A(o) estagiária(o) revela, na competência comunicativa, algumas deficiências que vai suprindo.
3	A(o) estagiária(o) revela uma competência comunicativa segura e refletida.
4	A(o) estagiária(o) revela uma competência comunicativa rigorosa, reveladora de um domínio profundo da língua materna.

150Nesta área deverão ser consideradas também a capacidade de atualização dos saberes, a capacidade de mobilização dos diversos saberes e a capacidade de aplicação dos saberes científicos ao processo de ensino / aprendizagem.

Componente pedagógico-didática

Nota prévia 1: a componente pedagógico-didática diz respeito à prática pedagógica em qualquer contexto educativo, seja em sala de aula, seja na escola ou fora da escola.

Nota prévia 2: consideram-se condições fundamentais de planificação:

(I) a entrega do plano de unidade didática com um tempo que permita as necessárias reformulações;

(II) a reformulação, tendo em conta as sugestões do(a) orientador(a).

1. PLANIFICAÇÃO

1.1. REALIZAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO

1	A(o) estagiária mostra ser capaz de construir uma planificação de unidade didática e de aula dotada de um fio condutor que assegure uma execução minimamente eficaz, ainda que a partir de sugestões do(a) orientador(a). Participa na realização de projetos eventualmente promovidos pela(o) orientador(a) mas não revela capacidade de colaborar ativamente no seu processo de planificação.
2	A(o) estagiária(o) planifica com correção e alguma autonomia, revelando cuidado na seleção de estratégias e materiais em articulação com os objetivos da unidade didática. Colabora ativamente na realização de projetos eventualmente promovidos pela(o) orientador(a), envolvendo-se no seu processo de planificação.
3	A(o) estagiária(o) revela correção, rigor e autonomia na planificação, procurando sempre integrar os vários domínios da L. E. (ouvir / ler, falar / escrever, funcionamento da língua). Colabora ativamente na realização de projetos eventualmente promovidos pela(o) orientador(a), envolvendo-se no seu processo de planificação. Mostra-se capaz de avaliar o seu grau de exequibilidade, dando sugestões válidas para o seu ajustamento aos alunos e às finalidades educativas da disciplina.
4	A(o) estagiária(o) planifica de um modo sistemático, articulando de forma fundamentada as planificações a longo, médio e curto prazo. Colabora ativamente na realização de projetos que toma a iniciativa de sugerir ao orientador, promovendo eventualmente a sua efetivação. Envolve-se no seu processo de planificação. Mostra-se capaz de avaliar o seu grau de exequibilidade, colaborando na produção de sugestões válidas para o seu ajustamento aos alunos e às finalidades educativas da disciplina.

1.2. ARTICULAÇÃO DAS PRINCIPAIS COMPONENTES DA PLANIFICAÇÃO

1.2.1. OBJETIVOS

1	A(o) estagiária(o) demonstra dificuldades na seleção e formulação dos objetivos.
2	A(o) estagiária(o) seleciona e formula corretamente os objetivos, tendo dificuldade em articulá-los com as restantes variáveis.
3	A(o) estagiária(o) seleciona e formula com adequação e clareza os objetivos.
4	A(o) estagiária(o) seleciona e formula com clareza e adequação os objetivos, incluindo não só os objetivos de mestria mas também de desenvolvimento de acordo com a diversidade cognitiva e afetiva dos alunos.

1.2.2. ESTRATÉGIAS

1	A(o) estagiária(o) define e seleciona estratégias que tenta articular com os objetivos e os

	conteúdos.
2	A(o) estagiária(o) define e seleciona estratégias adequadas aos objetivos e conteúdos com consciência clara das suas aplicações e das suas vantagens pedagógicas.
3	A(o) estagiária(o) define e seleciona, de forma autónoma e já com marcas do seu estilo, estratégias variadas e adequadas aos objetivos e conteúdos, sendo capaz, por exemplo, de orientar e avaliar devidamente o trabalho de pares e em grupo.
4	A(o) estagiária(o) define e seleciona, de forma original, estratégias variadas e adequadas aos objetivos e conteúdos, sendo capaz de, com mestria, utilizar metodologias ativas, procurando atender às exigências de um ensino mais individualizado.

1.2.3. MATERIAL

1	A(o) estagiária(o) seleciona material adequado, revelando pouca originalidade.
2	A(o) estagiária(o) seleciona material adequado e diversificado.
3	A(o) estagiária(o) seleciona material adequado e diversificado, revelando alguma criatividade.
4	A(o) estagiária(o) seleciona e constrói material adequado e diversificado.

2. EXECUÇÃO

2.1. GESTÃO DA AULA

1	A(o) estagiária(o) consegue, a custo, promover um ambiente propício à aprendizagem, motivando e solicitando a participação dos alunos nas tarefas propostas, mas não consegue ainda gerir com eficácia o trabalho da turma nem dar resposta a situações imprevistas (quer de âmbito científico quer pedagógico). Não se aproxima dos alunos, não se descentrando durante toda a aula de um ponto específico da sala, onde se fixa durante quase toda a aula, e não varia a entoação e o timbre da voz, de modo a adequá-los aos diferentes atos comunicativos.
2	A(o) estagiária(o) consegue promover um ambiente propício à aprendizagem, motivando os alunos para uma participação efetiva, sendo capaz de uma gestão satisfatória do trabalho da turma e de situações imprevistas, embora recorra frequentemente a um questionário fechado e centre a aula em si própria(o). Faz algumas aproximações aos alunos, mas ainda não é capaz de prevenir situações, antecipando "respostas".
3	A(o) estagiária(o) consegue promover um ambiente propício à aprendizagem, estabelecendo uma interação favorável ao processo ensino / aprendizagem e recorrendo a um questionário correto e eficaz. Obtém dos alunos uma participação dinâmica e organizada. Capaz de uma boa atenção à turma, aproxima-se dos alunos mas nem sempre intui, previne ou responde à diversidade que representam.
4	A(o) estagiária(o) consegue promover um ambiente propício à aprendizagem, estabelecendo uma interação favorável ao processo de ensino / aprendizagem e recorrendo a um questionário correv to e eficaz. Obtém dos alunos uma participação dinâmica e organizada. Gere com eficácia e entusiasmo o trabalho da turma e as situações imprevistas. A sua atenção cobre, de modo estratégico, toda a turma, aproximando-se dos alunos (prevendo dúvidas, fazendo articulações, ilustrando e esclarecendo, respondendo com acerto às diversas situações).

2.2. OPERACIONALIZAÇÃO DOS PLANOS

1	A(o) estagiária(o) revela-se capaz de uma execução minimamente organizada e eficaz de acordo com o plano traçado que segue de perto, revelando dificuldades a vários níveis: encadeamento dos momentos de aula, sistematização dos conteúdos, registos, utilização dos materiais. Reduz as interpretações textuais a levantamentos espácio - temporais, caracterizações de personagens descontextualizadas ou paráfrases neutras e faz tratamentos gramaticais superficiais. A(o) estagiária(o), eventualmente chamada(o) a orientar os alunos na escolha da(s) forma(s) mais adequadas para a apresentação dos resultados do projeto, revela alguma dificuldade em sugerir formas adequadas para a divulgação dos trabalhos ao público previamente determinado.
2	A(o) estagiária(o) revela-se capaz de uma execução organizada e eficaz de acordo com o plano traçado, embora não estabeleça linhas de encadeamento e progressão dos conteúdos, que sistematiza de forma pouco precisa. Ainda não consegue ultrapassar as interpretações textuais reduzidas, com alguma frequência, a levantamentos ou paráfrases neutras e faz tratamentos gramaticais superficiais/pouco consistentes. A(o) estagiária(o), eventualmente chamada(o) a orientar os alunos na escolha da(s) forma(s) mais adequadas para a apresentação dos resultados do projeto, fá-lo, a custo, não adequando as formas possíveis para a divulgação dos trabalhos nem ao público previamente determinado nem às finalidades educativas da disciplina de Espanhol.
3	A(o) estagiária(o) revela-se capaz de uma execução organizada e eficaz, orientando a aula de acordo com o plano traçado que sabe adequar ao contexto da ação educativa, e procedendo a reajustamentos pontuais face a situações imprevistas. Articula corretamente os diferentes momentos de aula, estabelecendo o encadeamento e a progressão dos conteúdos, que sistematiza. Explora convenientemente o material utilizado, com especial relevo para a análise textual, orientada sem ligeireza, já segundo critérios de rigor e alguma profundidade. A(o) estagiária(o), eventualmente chamada(o) a orientar os alunos na escolha da(s) forma(s) mais adequadas para a apresentação dos resultados do projeto, revela-se capaz de o fazer com segurança, sugerindo apenas formas possíveis para a divulgação dos trabalhos ao público previamente determinado.
4	A(o) estagiária(o) revela-se capaz de uma execução original, orientando a aula de acordo com o plano traçado, que adequa ao contexto da ação educativa, procedendo a reajustamentos contínuos face às situações criadas. Articula eficazmente os diferentes momentos de aula, estabelecendo o encadeamento e a progressão dos conteúdos, que sempre relaciona e sistematiza de forma clara e precisa. Explora com mestria o material utilizado, consciente das suas implicações pedagógicas, e conduz os alunos aos objetivos pretendidos (de que esses recursos são meios). Mostra-se capaz de selecionar e focar, pertinentemente, os aspetos que propiciam uma análise textual segura, fundamentada e rigorosa, alargando as competências dos alunos e motivando-os a lerem mais e melhor. A(o) estagiária(o), eventualmente chamada(o) a orientar os alunos na escolha da(s) forma(s) mais adequadas para a apresentação dos resultados do projeto, revela-se capaz de o fazer com segurança e autonomia, assegurando sempre as condições necessárias para a divulgação dos trabalhos ao público previamente determinado.

3. AVALIAÇÃO

1	A(o) estagiária(o) revela ser capaz de avaliar os alunos com diversas finalidades, participando, ainda que de forma elementar, com o orientador na elaboração de instrumentos corretos, na correção das evidências de aprendizagem, na interpretação dos dados obtidos e na conceção de atividades de remediação. Por vezes, limita-se a utilizar instrumentos de avaliação disponíveis no mercado, adaptando-os ou não.
2	A(o) estagiária(o) revela ser capaz de avaliar os alunos de modo regular, com diversas finalidades, utilizando para o efeito instrumentos corretos, mostrando algum à-vontade na interpretação dos dados obtidos, colaborando na conceção de atividades de remediação e preocupando-se com possíveis reajustamentos no processo de ensino / aprendizagem.
3	A(o) estagiária(o) revela ser capaz de avaliar os alunos de modo sistemático, com diversas finalidades, produzindo para o efeito instrumentos corretos e originais, mostrando-se também capaz de interpretar os dados obtidos, concebendo atividades de remediação e propondo reajustamentos eficazes para o processo de ensino / aprendizagem.
4	A(o) estagiária(o) revela ser capaz de avaliar os alunos de modo sistemático, com diversas finalidades, produzindo para o efeito instrumentos corretos, originais e criativos, mostrando-se igualmente capaz de não só interpretar os dados obtidos como também de envolver os alunos nessa interpretação, propondo atividades de remediação, de aplicação sistemática e individualizada, e concebendo reajustamentos que envolvam os alunos.

CAMPO II
RESPONSABILIDADE DEONTOLÓGICA, CAPACIDADE DE REFLEXÃO CRÍTICA E INVESTIMENTO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. RESPONSABILIDADE DEONTOLÓGICA - capacidade de se posicionar como profissional, adulto e cidadão

1	A(o) estagiária(o) revela assiduidade, pontualidade e um envolvimento suficiente no desempenho das atividades docentes e nas tarefas de estágio, integrando-se de forma harmoniosa no núcleo, mas não assumindo qualquer iniciativa para além das suas obrigações restritas.
2	A(o) estagiária(o) revela assiduidade, pontualidade e envolvimento no desempenho das suas atividades e assume alguma iniciativa para além das suas obrigações restritas. Revela vontade em progredir nos conhecimentos e na atuação.
3	A(o) estagiária(o) revela assiduidade, pontualidade e envolvimento nas tarefas relativas à atividade docente e às atividades de formação e toma iniciativas face ao núcleo de estágio e à turma com dinamismo e entusiasmo.
4	A(o) estagiária(o) revela assiduidade, pontualidade e envolvimento nas tarefas relativas à atividade docente e às atividades de formação e demonstra, pelo seu gosto contagiante, capacidades de liderança, em especial no que respeita ao núcleo e à relação escola / meio.

2. CAPACIDADE DE REFLEXÃO CRÍTICA

1	A(o) estagiária(o) mostra aceitar a avaliação das colegas, do(a) orientador(a) e do(a) docente responsável, na FLUP, pelo seu estágio, procurando melhorar a sua prática, embora sem grandes resultados.
2	A(o) estagiária(o) revela capacidade de auto - observação e de abertura face à avaliação das colegas, do(a) orientador(a) e do(a) docente responsável, na FLUP, pelo seu estágio, procurando melhorar a sua prática.

3	A(o) estagiária(o) revela abertura face às críticas dos restantes elementos envolvidos na formação pedagógica e capacidade de auto e hetero-observação e reflexão, que se traduz numa prática cada vez mais segura e continuamente refletida.
4	A(o) estagiária(o) revela capacidade observação (de si próprio e dos outros), reflexão e abertura face à crítica (questiona-a, confronta-a com outras e reformula-a). Capaz de fundamentar criteriosamente a sua visão, objetivando dados e perspetivando-os, e até de alternativas estimulantes para os aspetos menos conseguidos das situações em análise, o seu contributo realça as vantagens dos momentos de avaliação.

3. CAPACIDADE DE INVESTIMENTO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1	A(o) estagiária(o) mostra-se dependente das informações e bibliografia que outros (colegas, orientadores e professores) fornecem, elegendo os manuais escolares ou similares como única fonte de informação.
2	A(o) estagiária(o) mostra alguma curiosidade em relação a bibliografia recente, procurando manter-se atualizada(o).
3	A(o) estagiária(o) preocupa-se com a atualização dos seus conhecimentos e leituras, consultando obras de referência e estudos de reconhecido mérito, da bibliografia geral à específica, e participando em encontros (seminários e colóquios) de áreas relacionadas com a profissão.
4	A(o) estagiária(o) evidencia vontade de se manter atualizada(o), numa perspetiva de permanente evolução pessoal e profissional, quer pela participação em encontros/ações de formação de áreas relacionadas com a docência, quer pela pesquisa sistemática. Ilustra, por si, o prazer e o proveito do estudo.

ESTÁGIO PEDAGÓGICO DO MESTRADO EM ENSINO ANO LECTIVO 2013/2014

NOME

NÚCLEO DE ESTÁGIO DA ESCOLA

NÍVEIS DE CONSECUÇÃO	INS.	1 (SB)	2 (S)	3 (B)	4 (BCD)

CAMPO I

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS SUAS COMPONENTES CIENTÍFICA E PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA

COMPONENTE CIENTÍFICA						
1. COMPETÊNCIA CIENTÍFICA	1.1. SABER DISCIPLINAR					
	1.2. SABER PEDAGÓGICO - DIDÁTICO					
2. COMPETÊNCIA DE COMUNICAÇÃO ORAL E ESCRITA						
COMPONENTE PEDAGÓGICO-DIDÁTICA						
1. PLANIFICAÇÃO	1.1. REALIZAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO					
	1.4. ARTICULAÇÃO DAS COMPONENTES 1.2.1. OBJETIVOS					
	1.2.2. ESTRATÉGIAS					
	1.2.3. MATERIAL					
2. EXECUÇÃO	2.1. GESTÃO DA AULA					
	2.2. OPERACIONALIZAÇÃO DOS PLANOS					
3. AVALIAÇÃO						

CAMPO II

RESPONSABILIDADE DEONTOLÓGICA, CAPACIDADE DE REFLEXÃO CRÍTICA E INVESTIMENTO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. RESPONSABILIDADE DEONTOLÓGICA					
2. CAPACIDADE DE REFLEXÃO CRÍTICA					
3. INVESTIMENTO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL					

OBSERVAÇÕES:

DATA:

ASSINATURA DO/A ORIENTADOR/A:

Anexo 10: *Regulamento Geral* de MEPLE

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM ENSINO DO PORTUGUÊS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

REGULAMENTO GERAL

Artigo 1.º

Enquadramento jurídico

O presente Regulamento visa desenvolver e complementar o regime jurídico instituído pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei nº 107/2008, de 25 de Junho, e pelo Decreto-Lei nº 230/2009, de 14 de Setembro, e pelo Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, e demais legislação aplicável, bem como pelo Regulamento Geral dos Segundos Ciclos de Estudos da Universidade do Porto, aprovado pelo despacho reitoral GR.05/11/2009, de 24 de Novembro de 2009.

Artigo 2.º

Âmbito de aplicação

O presente regulamento aplica-se ao ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, na especialidade prevista na referência 6 do Anexo do Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro.

Artigo 3.º

Grau de Mestre

1. A Universidade do Porto, através da Faculdade de Letras, confere o grau de mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário aos que tenham obtido 120 créditos ECTS na especialidade prevista no Anexo do Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, através da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do *curso de mestrado (não conferente de grau)* e aprovação no acto público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada.
2. Ao grau de mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário devem corresponder as seguintes competências fundamentais:
a) Possuir conhecimentos aprofundados na(s) área(s) científica(s) de docência, respectiva didáctica e formação educacional geral, com recurso à actividade de investigação, de inovação e de exercício de competências profissionais;
b) Capacidade de compreensão e de resolução de problemas em situações novas ou em contextos alargados e multidisciplinares, no âmbito da sua actividade profissional especializada;
c) Capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou os condicionem;
d) Capacidade de comunicar as suas conclusões, os conhecimentos e raciocínios a elas subjacentes, quer a especialistas, quer a não especialistas e, sobretudo, aos alunos, de

uma forma clara e sem ambiguidades;
e) Capacidades que lhes permitam uma aprendizagem autónoma ao longo da vida.

Artigo 4.º

Direcção do ciclo de estudos

1. O ao ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário tem um director, uma comissão científica e uma comissão de acompanhamento.
2. O Director tem as competências definidas no artigo 4.º do Regulamento Geral dos Segundos Ciclos de Estudos da Universidade do Porto, aprovado pelo despacho reitoral GR.05/11/2009, de 24 de Novembro de 2009.
3. A Comissão Científica e a Comissão de Acompanhamento têm a constituição e as competências definidas no artigo 4.º do Regulamento Geral dos Segundos Ciclos de Estudos da Universidade do Porto, aprovado pelo despacho reitoral GR.05/11/2009, de 24 de Novembro de 2009, nomeadamente:

I. Compete à Comissão Científica do ao ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário:

a)Promover a coordenação curricular do ciclo de estudos;
b)Pronunciar-se sobre as propostas de organização ou de alteração dos planos de estudo;
c)Pronunciar-se sobre as necessidades de serviço docente;
d)Pronunciar-se sobre propostas de regimes de ingresso e de *numerus clausus;*
e)Elaborar e submeter ao director da FLUP o regulamento do curso do ciclo de estuados;
f)Colaborar activamente com o Conselho Executivo na elaboração e no estabelecimento de protocolos de colaboração com a rede de escolas cooperantes do ensino básico e secundário e na selecção dos Orientadores cooperantes, conforme definido nos Artigos 18º e 19º do Decreto-Lei nº 43/2007;
g)Colaborar na coordenação de todo o trabalho de supervisão da prática pedagógica dos estudantes do ciclo de estudo nas escolas básicas e secundárias;
h)Colaborar na criação de uma parceria formal, estável, qualificada e qualificante com estabelecimentos de educação básica e de ensino secundário;
i) Colaborar na definição de indicadores para a avaliação da prática de ensino supervisionada, prevista no artigo 21º do Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro.

II. A Comissão de Acompanhamento do ciclo de estudos é constituída pelo Director do Ciclo de Estudos, que preside, e por outros três membros, um docente e dois discentes do ciclo de estudos, cooptados pelo Director de Ciclo de Estudos, ouvida a Comissão Científica.

III. À Comissão de Acompanhamento compete verificar o normal funcionamento do cciclo de estudos.

Artigo 5.º

Duração do ciclo de estudos

O ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo

do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário tem 120 créditos ECTS e uma duração normal de quatro semestres curriculares de trabalho dos estudantes, quando em regime de tempo integral.

Artigo 6.º

Organização do ciclo de estudos

1. O ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário organiza-se pelo sistema de créditos europeu (*European Credit Transfer and Accumulation System* – ECTS) e integra:

a) Um curso de especialização, denominado *curso de mestrado (não conferente de grau)*, correspondente aos dois primeiros semestres e a um conjunto de unidades curriculares que totalizam 60 créditos ECTS;

b) Um relatório de estágio, original e especialmente realizado para este fim, a que correspondem 60 créditos ECTS.

2. Para a obtenção do grau de Mestre, o estudante deve perfazer um total de 120 créditos ECTS.

Artigo 7.º

Regras sobre o ingresso no ciclo de estudos

1. As regras sobre o ingresso no ao ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário obedecem ao estipulado nos artigos 10º e 11º do Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro.

2. As condições e os critérios de verificação do domínio oral e escrito da língua portuguesa, bem como as restantes condições de natureza académica e curricular de candidatura, os critérios de selecção e seriação e ainda o processo de fixação e divulgação das vagas e dos prazos de candidatura são da responsabilidade da comissão científica do ciclo de estudos e devem ser conhecidas com, pelo menos, seis meses de antecedência relativamente à data de abertura das candidaturas à frequência do ciclo de estudos.

Artigo 8.º

Regras específicas de ingresso no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário

1. As condições de candidatura para a especialidade prevista no Anexo do Decreto-Lei nº 43/2007 são as que estão previstas nos números 3, 4 e 5 do artº.11 do referido documento legal.

2. Cabe ao órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior responsável pelo ao ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário verificar, para efeitos de ingresso no mesmo, se os créditos de formação na área de docência, exigidos aos candidatos nos termos do nº 3 do artº. 11 do Decreto-Lei nº 43/2007, correspondem às exigências do perfil específico de ensino em cada especialidade.

Artigo 9.º

Estrutura curricular do ciclo de estudos

1. O ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo

do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário integra:
a) Um curso de especialização, constituído por um conjunto organizado de unidades curriculares, denominado *curso de mestrado (não conferente de grau)*, a que correspondem 50% do total de créditos ECTS do ciclo de estudos;
b) Um estágio de natureza profissional, constituído essencialmente pela iniciação à prática de ensino supervisionada, objecto de relatório final, a que correspondem 50% do total dos créditos ECTS do ciclo de estudos, respeitando o mínimo de 40% de créditos para a iniciação à prática profissional, de acordo com o artº 16, ponto 8 do Decreto-Lei 43/2007.
2. O Regulamento Específico da Iniciação à Prática Profissional previsto no artigo 2º do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março e do Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, encontra-se Anexo II ao Regulamento Geral.

Artigo 10.º

Orientação do estágio

1. A realização do estágio deve ser orientada por um ou dois professor(es) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto ou por especialista(s) de mérito, reconhecido pelo(s) órgão(s) competente(s) da unidade orgânica, ouvida a comissão científica do ciclo de estudos, na área científica do domínio de docência.
2. A nomeação do orientador e do co-orientador, caso exista, será feita pelo órgão estatutariamente competente depois de ouvidos o estudante de mestrado e o orientador a nomear.
3. As regras a observar na orientação encontram-se definidas no Regulamento Específico da Iniciação à Prática Profissional, Anexo II.

Artigo 11.º

Júri de avaliação do relatório de estágio

1. Compete à comissão científica do ciclo de estudos a proposta de constituição do júri do relatório de estágio, para aprovação pelo reitor, ou pelo vice-reitor ou director em quem o reitor delegue.
2. O júri é constituído por 3 a 5 membros, incluindo o orientador ou o co-orientador, com a seguinte composição:
   a) Director do ciclo de estudos, que preside, podendo delegar nos termos previstos no nº 4 do presente artigo;
   b) Orientador(es) do estágio pedagógico;
   c) Um ou dois professor(es) ou especialista(s) na(s) área(s) de docência em que se insere o relatório de estágio.
3. Sempre que possível, pelo menos um dos membros do júri pertencerá a outra instituição de ensino superior.
4. O director do ciclo de estudos poderá delegar a presidência do júri num professor ou num investigador doutorado da área científica do relatório, de preferência pertencente à comissão científica do ciclo de estudos.
5. As deliberações do júri são tomadas por maioria dos membros que o constituem, através de votação nominal justificada, não sendo permitidas abstenções.
6. Das reuniões do júri são lavradas actas, das quais constam os votos de cada um dos seus membros e a respectiva fundamentação, que pode ser comum a todos ou a alguns membros do júri.

Artigo 12.º

Prazos para realização do acto público

1. O prazo limite para a entrega do relatório de estágio profissional, acompanhado do(s) parecer(es) do(s) orientador(es), é o final do último semestre, quando em regime de tempo integral.
2. O estudante deverá entregar seis exemplares do relatório e duas cópias em formato digital.
3. O acto público de defesa do relatório de estágio terá de ocorrer até ao 90º dia depois da sua entrega.

Artigo 13.º

Regras sobre as provas públicas

1. A discussão pública do relatório de estágio não pode ter lugar sem a presença do presidente e da maioria dos restantes membros do júri.

2. O candidato iniciará a prova pela apresentação do relatório de estágio, com uma duração não superior a trinta minutos.

3. Na discussão pública, cuja duração nunca poderá exceder sessenta minutos, deve ser proporcionado ao candidato tempo idêntico ao utilizado pelos membros do júri.

4. Sem prejuízo do disposto nos números anteriores, compete ao presidente do júri estabelecer, no início da prova, a ordem e duração concreta de cada uma das intervenções, bem como resolver quaisquer dúvidas, arbitrar eventuais contradições, velar para que todos os direitos sejam respeitados e garantir a dignidade do acto.
5. Ao relatório de estágio será atribuída uma classificação da escala numérica inteira de 0 a 20, podendo ainda ser atribuída uma menção qualitativa nas classes previstas no artº 17º do Decreto-lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro.

Artigo 14.º

Processo de atribuição da classificação final

1. Ao grau académico de mestre é atribuída uma classificação final, expressa no intervalo 10-20 da escala numérica inteira de 0 a 20, com o seu equivalente na escala europeia de comparabilidade de classificações, incluindo o percentil relativo aos últimos três anos.

2. A classificação final é calculada pela média ponderada pelos créditos ECTS das classificações obtidas nas unidades curriculares que constituem o plano de estudos e no acto público de defesa do relatório de estágio, considerando o número de créditos ECTS em cada unidade curricular.

3. As classificações quantitativas finais podem ser acompanhadas de menções qualitativas, conforme previsto no artº 17° do Decreto-Lei n° 42/2005, de 22 de Fevereiro.

Artigo 15.º

Diploma do curso de mestrado

1. O *curso de mestrado (não conferente de grau)* (especialização correspondente ao conjunto organizado de unidades curriculares e com o mínimo de 60 créditos ECTS), com denominação diferente da do grau de mestre, pode ser titulado por um diploma ou certidão de registo emitido pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
2. A emissão do diploma ou da certidão de registo a que se refere o número anterior é acompanhada do respectivo suplemento ao diploma nos termos do Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro e dos artigos 39º e 40º do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março, alterado pelo Decreto Lei nº 107/2008, de 25 de Junho, e pelo Decreto-Lei nº 230/2009, de 14 de Setembro.

3. Os prazos para emissão do diploma não poderão ultrapassar os 30 dias.

Artigo 16.º

Titulação do grau de mestre

1. O grau de mestre é titulado por uma certidão de registo emitida pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto e/ou, se requerida pelo estudante, por uma carta de curso emitida(s) pelo órgão legal e estatutariamente competente da Universidade do Porto.
2. A emissão da certidão de registo e da carta de curso, é acompanhada da emissão de um suplemento ao diploma elaborado nos termos e para os efeitos do Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de Fevereiro.
3. A carta de curso, acompanhada do suplemento ao diploma, será emitida no prazo de 180 dias após a conclusão do ciclo de estudos.
4. As certidões de registo e o suplemento ao diploma serão emitidos até trinta dias depois de requeridas.

Artigo 17.º

Propinas

A fixação do valor das propinas está sujeita ao definido no Regulamento de Propinas da Universidade do Porto.

Artigo 18.º

Casos omissos

As situações não contempladas neste Regulamento seguem o preceituado no Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 Março, alterado pelos Decretos-Lei n° 107/2008, de 25 de Junho, e 230/2009, de 14 de Setembro, e demais legislação aplicável, sendo os casos omissos decididos por despacho do reitor.

REGULAMENTO ESPECÍFICO DA INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL DO CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário

1. A iniciação à prática profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário integra o Estágio Pedagógico (Prática de ensino supervisionada, objecto de relatório final) e o Seminário Integrador, doravante designado Seminário.

2. A prática de ensino supervisionada (PES) organiza-se em leccionações (sessões lectivas) supervisionadas, em observações lectivas (às aulas do orientador e de colegas estagiários) e outras colaborações na docência e em seminários teórico-práticos, que decorrem nas Escolas de Ensino Básico e/ou Secundário cooperantes.
2.1. As actividades de escola desenvolvidas pelos estagiários decorrem entre 1 de Setembro e 31 de Maio.
2.2. O trabalho de estágio desenvolvido pelos orientadores cooperantes decorre entre 1 de Setembro e 30 de Junho.

3. Os estagiários do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário da FLUP organizam-se em núcleos de estágio.
3.1. Os núcleos de estágio terão três estagiários, podendo, excepcionalmente, ser constituídos por um número inferior de estagiários.
3.2. Os núcleos de estágio funcionam habitualmente numa escola cooperante, embora, a título de excepção e por necessidade de formação, possam estar adstritos a duas escolas cooperantes.

4. A orientação de cada núcleo de estágio é cometida a:
4.1. Dois docentes da FLUP do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário (Orientadores);
4.2. Dois docentes da escola cooperante onde decorre o estágio, um por cada área disciplinar (Orientadores cooperantes);
4.3. Os orientadores referidos em 4.1. reúnem, para coordenação das actividades, com os orientadores cooperantes, pelo menos no início de cada ano lectivo, no início de Março e no mês de Junho.

5. São atribuições dos orientadores da FLUP:
5.1. Coordenar a elaboração, a eventual reformulação e a implementação do plano de formação de cada estagiário, garantindo a iniciação e o desenvolvimento profissional deste no quadro das potencialidades da(s) escola(s) cooperante(s), numa lógica de equidade e de co-responsabilização;
5.2. Desenvolver ciclos de formação constantes do plano de formação capazes de maximizar as potencialidades do estagiário (encontro pré-observação, observação propriamente dita, análise de dados/encontro pós-observação);

5.3. Aprofundar os saberes e as competências do estagiário (os conteúdos científicos da disciplina, os conhecimentos pedagógico-didácticos, os saberes curriculares e as tecnologias da educação);
5.4. Promover a dimensão analítica, reflexiva e interpessoal da formação inicial;
5.5. Avaliar e classificar os estagiários dos diversos núcleos.

6. São atribuições dos orientadores cooperantes:
6.1. Cooperar na elaboração do plano de formação de cada estagiário;
6.2. Apoiar e orientar os estagiários na planificação das actividades escolares constantes do plano de formação;
6.3. Coordenar as leccionações supervisionadas nas suas turmas de dois anos de escolaridade diferentes.
6.4. Observar os estagiários no desempenho das actividades de formação e proceder à sua análise numa perspectiva reflexiva, formativa e de forma contínua;
6.5. Promover o reforço da cultura e actuação pedagógico-didáctica dos estagiários, quer de forma individualizada, quer mediante acções e sessões de trabalho em que aqueles estejam directamente envolvidos;
6.6. Participar nas acções de formação destinadas a orientadores cooperantes programadas pela FLUP;
6.7. Participar nas reuniões de coordenação programadas pela FLUP.

7. Os orientadores cooperantes e os orientadores da FLUP têm de assistir a leccionações supervisionadas do estagiário.
7.1. Os orientadores da escola assistem a todas as leccionações de cada estagiário - no mínimo o correspondente a dez blocos de noventa minutos em cada disciplina por cada estagiário;
7.2. As leccionações supervisionadas têm início em Novembro de cada ano lectivo;
7.3. A assistência a leccionações supervisionadas por parte dos orientadores da FLUP contempla, no mínimo, o correspondente a três blocos de noventa minutos por cada estagiário, se possível em dois anos de escolaridade ou níveis diferentes;
7.4. As assistências referidas em 7.1. e 7.3. são previamente acordadas com os estagiários, devem constar do plano de formação e ser confirmadas com a antecedência mínima de uma semana.

8. Em cada núcleo de estágio e em cada disciplina são realizados, semanalmente, com horário fixo, seminários teórico-práticos de acompanhamento pedagógico e didáctico, com vista a planificação, preparação e apreciação de actividades de estágio.
8.1. Os Seminários teórico-práticos têm uma carga horária mínima correspondente a um bloco de noventa minutos semanais (por área disciplinar) e neles devem participar o orientador cooperante e todos os estagiários;
8.2. Dos Seminários teórico-práticos devem ser elaborados registos escritos, assinados por todos os participantes.

9. São atribuições de cada estagiário:
9.1. Conceber o seu plano de formação;
9.2. Prestar o serviço de regência docente que lhe for distribuído, de acordo com o plano de formação, em turmas de anos de escolaridade e ciclos de ensino diferentes;
9.3. Assistir às aulas do orientador da escola e a aulas de regência dos outros estagiários do núcleo, de acordo com o plano de formação, sendo obrigatória a assistência ao

correspondente a 40 blocos de noventa minutos, metade dos quais obrigatoriamente a aulas do orientador;
9.3.1. O número supra referido deverá abarcar de forma equitativa as duas disciplinas;
9.4. Realizar as outras actividades que constem do plano de formação;
9.5. Participar em sessões de natureza científica, cultural e pedagógica realizadas no núcleo de estágio, na escola ou na faculdade;
9.6. Participar, na qualidade de observador, em reuniões de órgãos de gestão da escola destinadas à programação e avaliação da actividade lectiva ou noutras em que o orientador da escola possa colaborar ou participar, desde que inscritas no âmbito do plano de formação;
9.7. Elaborar o seu portefólio de estágio pedagógico, na perspectiva de suporte ao relatório final;
9.8. Participar nas reuniões com o orientador, conforme horário e calendarização estipulados;
9.9. Independentemente das justificações para as ausências, cada estagiário deverá cumprir pelo menos 75% das atribuições previstas (lectivas e outras);
9.10. Conceber e redigir o seu relatório final de estágio.

10. A avaliação do trabalho de estágio que decorre na escola (Prática de ensino supervisionada - PES) é da responsabilidade dos orientadores da FLUP.
10.1. No mês de Setembro de cada ano lectivo será dado a conhecer, aos estagiários e aos orientadores cooperantes, o *Referencial de avaliação* específico para a(s) disciplina(s) em que se realiza o estágio.
10.3. No início de Março realiza-se uma avaliação intercalar qualitativa de cada estagiário;
10.4. Em Junho tem lugar a avaliação e classificação da prática de ensino supervisionada.
10.5. Para as avaliações dos estagiários a que se reportam os números anteriores são necessariamente ouvidos:
a) o orientador cooperante;
b) o coordenador do departamento curricular ou o coordenador do conselho de docentes da escola;
c) o estagiário.
10.6. Considera-se reprovado na prática de ensino supervisionada o estagiário que obtenha classificação inferior a dez valores;
10.7. A classificação da prática de ensino supervisionada será expressa num número inteiro da escala de zero a vinte valores.

11. A classificação final da prática de ensino supervisionada não é passível de recurso ou melhoria de nota.

12. O Seminário Integrador/de Acompanhamento é leccionado por docentes da FLUP e visa permitir ao estudante:
12.1. Aprofundar as suas competências científicas e pedagógico-didácticas;
12.2. Estabelecer de forma coerente uma articulação entre a teoria e a prática, entre a Formação Educacional Geral, a(s) área(s) disciplinar(es) específica(s), a(s) Didáctica(s) Específica(s) e a prática docente;
12.3. Desenvolver capacidades e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento;
12.4. Analisar, reflexivamente, experiências implementadas em cada Núcleo de Estágio;

12.5. Realizar pequenos trabalhos práticos susceptíveis de aplicação na(s) área(s) disciplinar(es) de docência.

13. O Seminário de integração científico-pedagógica decorre nas instalações da FLUP ao longo de um ano lectivo, em sessões semanais únicas, com uma duração de **três** horas cada.
13.1. As sessões de Seminário são distribuídas equitativamente pelas duas áreas disciplinares, alternando quinzenalmente;
13.2. A frequência do Seminário é obrigatória, regendo-se pelas normas em vigor na FLUP para o regime de Avaliação Contínua, obrigando à presença em, pelo menos, 75% das sessões realizadas.

14. Os trabalhos de Seminário podem ser desenvolvidos em grupo ou a título individual, de acordo com o critério definido pelos docentes no início de cada ano lectivo.
14.1. Os docentes do Seminário devem esclarecer, junto dos elementos que integram esta componente curricular, a estrutura e regras de funcionamento do mesmo.
14.2. Os docentes do Seminário devem estabelecer, de comum acordo com os inscritos, a calendarização das actividades.

15. Avaliação do Seminário:
15.1. O Seminário funciona em regime de avaliação distribuída sem exame final.
15.2. A avaliação do Seminário deve ter em linha de conta os seguintes parâmetros:
15.2.1 Participação nas actividades desenvolvidas no Seminário ao longo do ano lectivo;
15.2.2. Qualidade científica e pedagógico-didáctica dos trabalhos desenvolvidos.
15.3. A classificação final do Seminário será expressa em número inteiro da escala de zero a vinte valores.

16. A classificação final do Seminário não é passível de recurso ou melhoria de nota.

17. O relatório final de estágio é objecto de discussão pública por um júri nomeado pela FLUP, nos termos do artº 11º do Regulamento Geral.
17.1. A sua orientação caberá a docentes da FLUP que estejam habilitados para tal nos termos da lei, designados pela Comissão Científica do Curso. Admite-se a existência de co-orientação por parte de professor(es) ou especialista(s) nas áreas de docência em que se insere o relatório de estágio, nos termos do artigo 21 do Decreto Lei 74/2006 de 24 de Março reiterado no artigo com o mesmo número do Decreto Lei 107/2008 de 25 de Junho.
17.2. O relatório deve ser um texto original, inovador, actualizado sob o ponto de vista bibliográfico e correcto em termos de metodologia científica e domínio da língua. Deverá configurar-se como um trabalho de projecto individual de pesquisa-reflexão-acção de forma a estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática.
17.3. Contempla duas componentes essenciais:
17.3.1.- Identificação/caracterização do problema/questão/ tema escolhido, directamente associado com as disciplinas que leccionou, durante o estágio, com recurso a uma fundamentação teórica actualizada;
17.3.2- Proposta de uma prática docente relacionada com a superação do problema e/ou a implementação da questão/ do tema escolhido, directamente relacionada com os programas do Ensino Básico das disciplinas onde realizou estágio.

18. O relatório deve contemplar: nome do autor, título, dedicatória (facultativa), resumo (máximo de 1 página ou 350 palavras), agradecimentos (facultativos), sumário, introdução, capítulos(s) com enquadramento/identificação/caracterização do problema/questão/ tema escolhido; capítulo(s) com a proposta de uma prática docente relacionada com a superação do problema e/ou a implementação da questão/ do tema escolhido; conclusões, referências e bibliografia, anexos (facultativos e podendo aparecer em suporte digital – CD).

19. O Júri deve ter em conta os seguintes aspectos:

a) Apresentação global;
b) Apresentação e qualidade da informação e referências;
c) Ortografia e outros aspectos gramaticais;
d) Estrutura e desenvolvimento lógico;
e) Contextualização teórica actual, diversificada e fundamentada;

f) Análise consistente do tema identificado, revelando originalidade, inovação e actualidade nas fontes utilizadas:
g) Clareza no resumo, na forma e no conteúdo.

19.1. Na Apresentação oral e discussão, deve considerar-se o seguinte:
a) Organização e clareza na apresentação do conteúdo;
b) Profissionalismo e atitude;
c) Respeito pelo tempo concedido para a apresentação;
d) Grau de segurança e confiança nas respostas dadas à arguição;
e) Apresentação de exemplos adicionais relevantes para as respostas (se oportuno);
f) Consistência e qualidade global das respostas dadas.

20. São condições necessárias para a admissão à discussão pública do relatório:
a) a aprovação no trabalho desenvolvido ao longo do estágio (PES);
b) o parecer favorável do(s) orientador(es) do relatório para permitir a discussão pública.
20.1. O relatório será entregue até ao final do último semestre, quando em regime de tempo integral.
20.1.1. Devem ser entregues na FLUP seis exemplares do relatório e duas cópias em formato digital.
20.2. A prova pública decorre de acordo com o disposto no artº 13 do Regulamento Geral do Ciclo conducente ao grau de Mestre em Ensino.
20.3. O júri atribui uma classificação de acordo com o ponto 5 do artº 13 do Regulamento Geral.

§ único – Qualquer situação excepcional, relativamente ao prazo de entrega, só pode ser decidida pelo director de curso, mediante requerimento do interessado.

21. Para o cálculo da classificação final de Iniciação à Prática Profissional é utilizada a seguinte fórmula:
Classif. Final do IPP = (Cl. Prática de Ensino Supervisionada x 0.52) + (Cl. Seminário x 0.13) + (Cl. Relatório x 0.25)+(Cl. Discussão x 0.10), sendo o resultado arredondado às unidades.

Anexo 11: Indicaciones generales para la elaboración del Portefólio de estágio pedagógico en el área de Español

El Portfolio[151] consiste en:

1.2. Una herramienta para la autoevaluación y reflexión de la competencia docente en base al conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para enseñar idiomas, en este caso español como lengua extranjera (ELE).

1.3. Una muestra, basada en la selección y la autoevaluación, del progreso del *estagiário* durante el año en prácticas y de sus ideas o creencias sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE.

No se trata de:

3. Un compendio completo de todas las actividades docentes realizadas por el *estagiário* durante su año en prácticas, ni una muestra de las actividades realizadas por otros docentes, bien sean los compañeros del núcleo de prácticas, el orientador o el supervisor.

Para la elaboración del "Portefólio de estágio pedagógico" de español se debe tomar como base la lectura del siguiente documento:

4. *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores* (*PEFPI*). Centro europeo de lenguas modernas (CELM). Consejo de Europa, 2007.

5. Este documento está disponible en formato PDF en la sección de documentos del "Seminário de Espanhol" y en la siguiente dirección: http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%3D&tabid=505&language=de-DE

*Página principal "The European Centre for Modern Languages" (Sección Resources - ECML publications):*http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/Languages/eng/PublicationID/-1/language/en-GB/Default.aspx

Puntos fundamentales del *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas* (*PEFPI*)

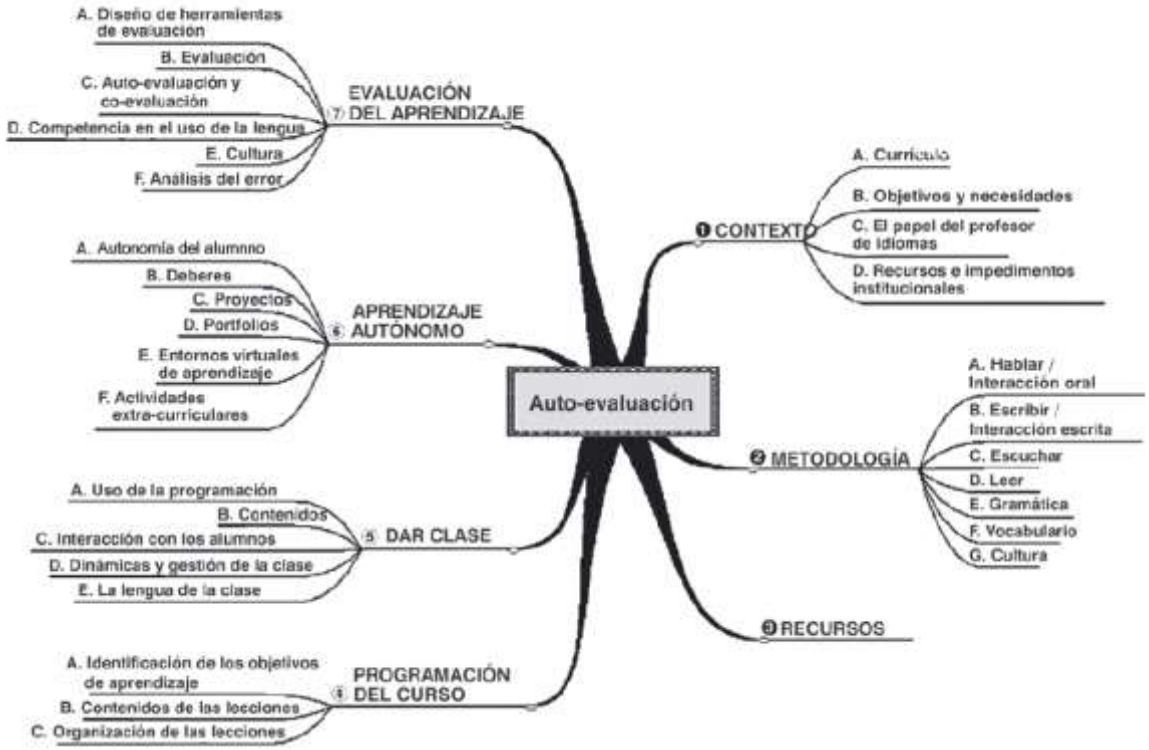
Descripción y categorización de los descriptores de autoevaluación del *PEFPI*:

"En la base del *PEFPI* se encuentran 193 descriptores de competencias relacionadas con la enseñanza de idiomas y que conforman la sección de autoevaluación. Estos descriptores han de entenderse como el conjunto de competencias básicas que todo profesor de idiomas debería esforzarse en desarrollar y adquirir.

Los descriptores se agrupan en siete grandes categorías generales. Éstas representan áreas en las que los profesores necesitan tener conocimientos y haber desarrollado

151 Ver *Punto 9.7.* del *Regulamento específico da Iniciação à prática profissional do Ciclo de estudos conducente ao grau de mestre* em MEIBS, MEIB ou MEPLE.

distintas competencias esenciales y en las que deben tomar decisiones en relación con la enseñanza. Cada título se ha subdividido como sigue:



Los descriptores se encuentran formulados en términos de capacidad, es decir, como habilidades para realizar tareas concretas de un profesor de lengua extranjera. Veamos un ejemplo de *1) Contexto > El papel del profesor de idiomas*:

> "7. Soy capaz de aceptar las críticas de mis compañeros y tutores y aprovecharlas como retroalimentación para mejorar mi modo de enseñar."

Indicaciones generales

1.5. El profesor en prácticas debe seleccionar **nueve descriptores** en total de los 193 de los que consta el *PEFPI*.

NOTA: No consiste en analizar todos los descriptores que forman parte de una sección, por ejemplo, en la categoría "1. Contexto" no se debe reflexionar sobre los siete descriptores que conforman la sección "B. Objetivos y necesidades", sino seleccionar un único descriptor, esto es, "3. Soy capaz de tener en cuenta distintas motivaciones para aprender otro idioma" (p.16)

1.6. Sería conveniente que el *estagiário* escoja, en la medida de lo posible, descriptores que estén relacionados con el tema de su "Relatório final de Estágio".

1.7. El documento podrá estar escrito en español o en portugués.

Extensión

(III) El análisis de cada descriptor no debe sobrepasar más de una página.

(IV) El trabajo total (incluidos los anexos, la portada va a aparte) **no debe superar las 20 páginas**.

Fecha y modo de entrega

- Habrá dos fechas de entrega:
  - 27 de febrero: en esta primera entrega habrá que incluir la autoevaluación de la primera (o una de las primeras) clases basada en la *Parrilla EPG* y un

comentario sobre el perfil originado a partir de los resultados (ver la explicación en el apartado siguiente).

- 12 de junio: se entregará el portfolio completo, incluida la parte enviada en febrero.

- Cada *estagiário* deberá entregar el portfolio (en formato .doc/docx) a su supervisor de *estágio* de la FLUP a través del Moodle antes de las doce de la noche de los días señalados anteriormente (es muy importante subirlo antes de esa hora, porque más tarde la plataforma no aceptará ningún trabajo y los supervisores solo tendrán en cuenta aquellos portfolios que se encuentren en el Moodle).
- Además de la versión digital del portfolio, se entregará al supervisor o se dejará en el buzón correspondiente una copia en papel antes del día 15 de junio.
- Si no se entrega el portfolio en los plazos estipulados o si el portfolio está incompleto y no responde a las especificaciones recogidas en este documento, se penalizará con un punto, que se restará de la nota final del *estágio*.

Estructura del "Portefólio de estágio pedagógico" de español

- Introducción (máximo 2 páginas).

Incluir en este apartado:

1. Breve descripción del centro educativo en el que realiza sus prácticas.
2. Breve descripción del Núcleo de prácticas del que forma parte.
3. Breve descripción de **uno** o **dos** de los grupos de alumnos a los que imparte clases de español.
4. Horario lectivo de su año en prácticas (solo de sus propias clases, no de los seminarios de la escuela o de clases impartidas por otros docentes, etc.)
5. Nombre y fechas de las unidades didácticas y número total de clases que ha impartido.

NOTA: No deben incluir las tablas de las unidades didácticas, ni planificaciones de clase, ni actividades.

6. Número total de clases del orientador que ha observado y número total de clases de los compañeros *estagiários* que ha observado, indicando las fechas.

- Análisis y reflexión personal de los descriptores seleccionados siguiendo el siguiente esquema (máximo 9 páginas):

1. 1º Periodo de prácticas: Autoevaluación de 3 descriptores.

2. 2º Periodo: Autoevaluación de 2 nuevos descriptores + 1 que ya se haya analizado en el primer periodo, señalando los posibles progresos realizados.

3. 3º Periodo: Autoevaluación de 2 nuevos descriptores + 1 que ya se haya analizado en los periodos anteriores o en uno de ellos, señalando los posibles progresos realizados.

NOTA: A la hora de escoger los 9 descriptores que hay que analizar, deben optar por seleccionar al menos uno dentro de las distintas categorías que conforman el *PEFPI*. Recuerden que estas son: 1. Contexto, 2. Metodología, 3. Recursos, 4.

Programación del curso, 5. Dar o impartir clase, 6. Aprendizaje autónomo y 7. Evaluación del aprendizaje.

- Hetero y autoevaluación.

Incluir en este apartado (máximo 8 páginas):

- Incluir **2 comentarios de autoevaluación**, basados en la *Parrilla EPG*: uno de la primera (o una de las primeras) clase impartida y otro de la última, siguiendo el siguiente procedimiento:
  - acceder a la *Parrilla interactiva EPG* (http://www.epg-project.eu/la-*Parrilla*/?lang=es)[152] y rellenarla a modo de autoevaluación tras impartir la primera clase. De esa autoevaluación se obtendrá un gráfico que muestra el perfil del docente, el *estagiário* lo adjuntará al portfolio (como anexo) y realizará un comentario sobre los resultados obtenidos.
  - Repetir este mismo procedimiento después de impartir la última clase observada e incluir los resultados y el comentario en el portfolio. En este caso, como se trata de la última autoevaluación del período de prácticas, se recomienda que en el comentario se haga una reflexión en la que se valore la evolución teniendo en cuenta los resultados de la *Parrilla EPG* (puntos fuertes, débiles, etc.), la utilidad de la *Parrilla EPG* como herramienta de autoevaluación, etc.
- Adjuntar **2 comentarios de heteroevaluación** (sobre la propia práctica lectiva, no sobre la de todo el *núcleo de estágio*), realizados por los colegas *estagiários*, el orientador de la escuela y/o el supervisor de la FLUP en las sesiones relativas al comentario de las clases asistidas.

- Conclusión (1 página).

Nota: No es necesario incluir un apéndice de bibliografía, pues se trata de un documento de reflexión personal.

[152] Para rellenar la *Parrilla EPG*:

1. Entrar en: http://egrid.*EPG*-project.eu/es/profile/ens. Entrar en "comenzar una nueva evaluación".
2. Cubrir la información que solicitan acerca de los datos personales y la institución en la que se realizan las prácticas. Solo es obligatorio rellenar los campos con asterisco. Todos los datos pueden ser inventados (excepto la dirección de email). Clicar en Confirmar y seguir.
3. Realizar la evaluación. Clicar sobre la información que más se adecúa al *estagiário*. Se busca la mayor sinceridad posible en las respuestas, pues no es más que una actividad de autoevaluación y además en el sitio web del proyecto no queda ningún tipo de registro. Clicar en confirmar y seguir.
4. Cuando se termina aparece un resumen del perfil a partir de los resultados de la *Parrilla EPG*. Para exportar los datos, el *estagiário* tiene que ir, al final de la página a la derecha, a la opción "enviar por correo electrónico a", clicar en "En formato PDF", escribir su email y clicar en OK. Ese documento se incluirá como anexo en el portfolio.

Anexo 12: Indicaciones generales para la elaboración del Portefólio de estágio pedagógico en el área de Español (Actualización)

Solo se indican los cambios implementados a partir del curso académico 2015/2016

[…]

FECHA Y MODO DE ENTREGA

Habrá dos opciones:

1) Aquellos *estagiários* que prefieran recibir más apoyo (con retroalimentación) a lo largo de las prácticas entregarán el *Portefólio* en tres momentos: después de la finalización de cada una de las tres unidades didácticas supervisadas por el supervisor de la FLUP, en un plazo que no supere los quince días. En cada una de estas entregas se hará el análisis de tres descriptores del *PEFPI* (como se ha explicado anteriormente) y un comentario de autoevaluación de la unidad didáctica impartida. Al final de las prácticas, hasta el 12 de junio de 2017, entregarán el portfolio completo.

2) Aquellos *estagiários* que lo prefieran podrán entregar el *Portefólio* en un único momento: al final del año de prácticas, hasta el 12 de junio de 2017. En este caso no se dará una retroalimentación tan detallada como en el caso anterior, pues ya no habrá opción de mejorar el documento.

[…]

3. Autoevaluación.

Incluir **3 comentarios de autoevaluación** de tres unidades didácticas distintas. Para aprender de la propia actuación docente e intentar mejorarla es necesario realizar una reflexión después de cada clase impartida. Para fomentar y guiar esa reflexión, se proponen una serie de preguntas (no es necesario responder a todas).

IDEAS Y SUGERENCIAS PARA EL ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA ACTUACIÓN DOCENTE

¿Cómo me sentía antes de la clase? ¿Y ahora?
¿He salido satisfecho de clase? ¿Por qué?
¿En qué grado he seguido el plan de clase? ¿Por qué?
¿Las actividades, agrupamientos, explicaciones… han funcionado bien o hay que introducir algún cambio?
¿Ha surgido algún imprevisto durante la clase? ¿Lo he solucionado satisfactoriamente?
¿He utilizado algún procedimiento para obtener *feedback* de los alumnos?
¿Cómo se han sentido los estudiantes a lo largo de la sesión? Por ejemplo, ¿en algún momento mostraron entusiasmo, confusión, desinterés, etc.?
¿Qué aspecto/s podría mejorar para sucesivas sesiones? ¿Cómo? ¿Qué dos medidas voy a adoptar para mejorar en las próximas clases?

Estas sugerencias guiarán al profesor en prácticas en una reflexión de carácter general sobre las sesiones de clase impartidas. Para una reflexión sobre aspectos más concretos debemos centrarnos en un momento o en un aspecto específico y plantearnos una serie de preguntas más específicas o recurrir a los documentos institucionales analizados en clase y realizar una reflexión a partir de los descriptores que presenta cada uno de ellos relacionados con un determinado elemento.

4. Conclusión

En la conclusión sería recomendable volver a los objetivos marcados al inicio del año de prácticas y valorar en qué medida se han cumplido. A continuación se presentan algunas preguntas que podrán resultar útiles a la hora de hacer un balance de las prácticas docentes:

¿Se han cumplido las expectativas que me había marcado para las prácticas docentes? ¿Cómo valoro la experiencia en su conjunto? ¿Qué ha sido lo más significativo de este año? ¿Y lo menos? ¿Qué habilidades concretas he adquirido? ¿En qué área/s tengo que seguir trabajando? ¿Qué me ha aportado esta formación para mi futura carrera como docente?

Anexo 13: Codificación de datos con Atlas.ti

