

LAS PRÁCTICAS DOCENTES DEL PROFESORADO DE ELE MEDIANTE SECUENCIAS MODULARES DE FORMACIÓN Y ACCIÓN

María Pilar López García

(Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación.
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Granada)
pilarlg@ugr.es

RESUMEN:

Las prácticas docentes representan la culminación de los saberes adquiridos en el periodo de formación de cualquier disciplina. En los ámbitos educativos y de formación la descripción de competencias docentes ha sido uno de los grandes fines legitimados por los equipos de formadores de futuros docentes.

Para lograr una enseñanza de calidad, los programas de prácticas se enfrentan a la difícil tarea de relacionar los conocimientos teóricos y los expertos, mediante el despliegue de habilidades capacitadoras para el desempeño del ulterior quehacer docente.

En los periodos de la formación práctica de los profesores en general y de los profesores de ELE en particular, existe un momento en el que por primera vez tenemos que asumir el reto de entrar en el escenario en el que actuaremos como docentes, y para ello necesitamos poseer una serie de competencias y recursos que nos habiliten para poder desarrollar un buen desempeño profesional.

En relación a esto último, el conjunto de conocimientos descritos en el documento de *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y lenguas extranjeras* del Instituto Cervantes nos resulta de gran utilidad para orientar las prácticas docentes, cuya finalidad es sistematizar un conjunto de saberes y competencias eficaces para el desarrollo profesional. Para ello, proponemos un entorno de enseñanza-aprendizaje basado en secuencias modulares que permitan adquirir un conocimiento sistematizado de los centros e instituciones en los que se imparte este tipo de docencia y las acciones que se llevan a cabo en el aula de ELE.

Palabras clave: competencias docentes; prácticas docentes; formación; secuencias modulares; didáctica de ELE.

ABSTRACT:

The teaching internships are the culmination of the knowledge acquired in the training period of any discipline. In the education and training fields describing teaching skills has been one of the great purposes legitimated by teams, which train future teachers.

To achieve quality education, the internship programs face the difficult task of relating the theoretical knowledge and expertise, through the deployment of skills for the performance of further teaching work.

In periods of practical training of teachers in general and in particular of Spanish as a Foreign Language, there is a time when we have to first take up the challenge of entering the stage on which we act as teachers, and for this, teachers need to possess a range of skills and resources that enable us to develop a good professional performance.

Regarding the latter, the body of knowledge disclosed in the Key competencies of teachers of second languages and foreign languages by the Instituto Cervantes is very useful. This aims to guide teaching practices whose purpose is to systematize a set of knowledge and skills effective for the teaching duties. To this end, we propose an environment of teaching and learning based on modular sequences that allows acquire a systematic knowledge of schools and institutions in which this type of teaching and the actions that are carried out in the classroom of Spanish as a Foreign Language.

Keywords: teaching skills, teaching practices, training, modular sequences; teaching Spanish as a Foreign Language.

LAS PRÁCTICAS DOCENTES DEL PROFESORADO DE ELE

Las prácticas docentes, al igual que las prácticas de cualquier profesión, consolidan los saberes adquiridos en el periodo de formación de cualquier disciplina. Específicamente, en el caso de profesores de español como lengua extranjera, durante los periodos de formación práctica nos ponemos en contacto con un escenario que será el futuro mundo laboral en el que vamos a desempeñar nuestra labor docente.

Una de las prioridades de las prácticas docentes en ELE radica fundamentalmente en relacionar el ámbito de la teoría con el de la experiencia; es decir, la correspondencia que existe entre el saber hacer y el cómo actuar. Al respecto, Ph. Perrenaud (2001:508) propuso diez criterios de gran validez para la formación de docentes y que recogemos en la enumeración que sigue por la repercusión que han tenido en las investigaciones posteriores y en la definición de los programas de formación para la docencia en general:

- 1. una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones,*
- 2. un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos,*
- 3. un plan de formación organizado en torno a competencias,*
- 4. un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico,*
- 5. una verdadera articulación entre teoría y práctica,*
- 6. una organización modular y diferenciada,*
- 7. una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo,*
- 8. tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido,*
- 9. una asociación negociada con los profesionales y*
- 10. una selección de los saberes favorable a su movilización en el trabajo.*

Ante tal descripción de criterios para la formación profesional, es obvia la renovación acaecida en los nuevos programas de formación de los docentes del siglo XXI; en ellos se vinculan, inexcusablemente, el conocimiento teórico y las habilidades prácticas para lograr actuar con éxito en este tipo de situaciones profesionales.

El Instituto Cervantes en el documento sobre *Competencias claves del profesorado de lenguas segundas y lenguas extranjeras* (2012: 7), nos proporciona un repertorio de aptitudes para definir el perfil de los docentes de lenguas extranjeras y la garantía de una enseñanza basada en las acciones formativas y en la cualificación del profesorado, y al respecto señala:

... este documento nace de la necesidad de contar con un marco para el desarrollo coherente de acciones formativas dirigidas a los profesores de lenguas segundas y extranjeras tanto en la Dirección Académica como en los centros —mediante el desarrollo de planes, programas y actividades formativas—, su utilidad no se limita a estos usuarios, sino que, sin duda, también será referente para otros profesionales, por ejemplo, a la hora de desarrollar herramientas y procedimientos de evaluación del desempeño, de definir perfiles de profes o de ajustar criterios para los procesos de selección, movilidad y promoción de profesores.

Para lograr los objetivos descritos en la cita anterior, se enumeran y establecen ocho competencias imprescindibles para un óptimo desarrollo profesional, entendiendo que éstas “no son los recursos en sí mismos, sino la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos”. (*Competencias claves del profesorado*, (2012, *ibid.*).

El conjunto de conocimientos que propugna el mencionado documento nos resulta de gran utilidad para orientar las prácticas de los futuros profesores de ELE, concretamente nos estamos refiriendo a los programas de formación del profesorado en cursos de expertos, Másteres¹ y otras titulaciones cuyo propósito es la organización de un conjunto de saberes y competencias para normalizar el proceso de formación bajo una serie de parámetros fundamentados en la práctica reflexiva y en actitudes

¹ En nuestro caso, Máster para la formación de profesorado de español como lengua extranjera (Universidad de Granada) y Máster en ELE: lengua, cultura y metodología (Universidad de Granada) en los que la autora de este artículo ejerce la función de coordinadora de prácticas de formación del profesorado.

críticas para favorecer la ampliación y la mejora de los horizontes del conocimiento y de la metodología didáctica.

A lo largo de nuestra trayectoria formadora hemos observado ciertas dificultades, siendo destacada la conjunción de teoría y práctica por un lado, y por otra, la planificación de secuencias estructuradas en situaciones de aprendizaje y de adiestramiento adecuado. Para ello, tanto los profesores tutores como los alumnos tutelados nos encontramos ante la ardua tarea de codificación de los contenidos teóricos y de los aspectos prácticos de los diferentes programas de formación.

El documento sobre las *Competencias docentes* del Instituto Cervantes nos ha servido para sustentar y reformular las ideas y los conocimientos previos adquiridos en el proceso de formación como docentes de lenguas extranjeras bajo el amparo de las nuevas estructuras cognoscitivas para el desarrollo de estrategias de actuación que aúnen la formación general en las distintas disciplinas y la preparación para la actividad profesional.

Precisamente Ph. Perrenoud (2001:509), refiriéndose al carácter prescriptivo de la formación docente, argumenta la necesidad de analizar la formación inicial anticipándose a las transformaciones:

La formación no tiene ninguna razón de estar completamente al lado de la reproducción, aquella debe anticipar las transformaciones”, y propugna una concepción de las prácticas docentes basadas en una descripción de las condiciones y dificultades del trabajo de los docentes como estrategia de innovación.

Vistas así las cosas, en el periodo de prácticas es imprescindible consolidar la transmisión didáctica a través de habilidades que sean científicas y efectivas para afrontar la futura profesión desde una óptica renovada, en la que se vinculen fehacientemente los contenidos adquiridos (la formación inicial que precede) y las realidades que se procesan dentro del aula; por tanto, y para alcanzar los objetivos de este *idearium*, necesitamos explicitar una serie de competencias docentes en forma de saberes y capacidades que faciliten al futuro docente un buen dominio de la profesión.

Las competencias docentes del profesorado de ELE

El Instituto Cervantes (2012: 8) al describir el documento de las ocho competencias claves del profesorado advierte que dicho documento "(...) no tiene por objeto inventariar los recursos (mentales, procedimentales, actitudinales y metacognitivos) que el profesor moviliza, sino describir al profesor competente, que orquesta esos recursos para actuar eficazmente"

El modelo resultante de las competencias clave se presenta con una serie de competencias específicas que recopilamos aquí como sigue:

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.

<p>d) Facilitar la comunicación intercultural</p>	<p>Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.</p> <p>Adaptarse a las culturas del entorno.</p> <p>Fomentar el diálogo intercultural.</p> <p>Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.</p>
<p>e) Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución</p>	<p>Analizar y reflexionar sobre la práctica docente.</p> <p>Definir un plan personal de formación continua.</p> <p>Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente.</p> <p>Participar activamente en el desarrollo de la profesión.</p>
<p>f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo</p>	<p>Gestionar las propias emociones.</p> <p>Motivarse en el trabajo.</p> <p>Desarrollar las relaciones interpersonales.</p> <p>Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.</p>
<p>g) Participar activamente en la institución</p>	<p>Trabajar en equipo en el centro.</p> <p>Implicarse en los proyectos de mejora del centro.</p> <p>Promover y difundir buenas prácticas en la institución.</p> <p>Conocer la institución e integrarse en ella.</p>
<p>h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo</p>	<p>Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.</p> <p>Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles.</p> <p>Aprovechar el potencial didáctico de las TIC.</p>

	Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.
--	---

**TABLA 1. Fuente: Tomado de *Competencias clave del profesorado de (2012: 11)*
Elaboración propia**

La descripción de estas competencias puede convertirse en una guía para la formación docente y la formación práctica tutelada, ya que posibilita, como hemos argumentado más arriba, la correlación del conocimiento teórico adquirido en la primera parte de su proceso de formación con la organización de las experiencias docentes².

En cuanto a los programas de formación, estamos de acuerdo con Perrenoud (2001:510-211) en que para formar a los futuros profesores es necesario equilibrar los conocimientos adquiridos y las competencias necesarias para ejercitar el dominio de la profesión mediante la manifestación de saberes y la suma de experiencias:

El reconocimiento de una competencia pasa no sólo por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también por la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas.

Por estas razones, y basándonos en nuestra experiencia formadora, hemos arbitrado un sistema modular de prácticas para los futuros docentes de español como lengua extranjera que pasamos a describir a continuación.

LA FORMACIÓN PRÁCTICA BASADA EN SECUENCIAS MODULARES

Cualquier formación práctica en sí misma supone una forma enriquecedora de aprendizaje puesto que en ella se ponen a prueba

² En la descripción se especifica que "este documento permitirá dar un paso en firme hacia la elaboración y el desarrollo de los estándares de profesores, que describirán, en tres fases o estadios, el nivel de logro profesional en relación con cada una de las competencias clave"(Competencias clave, 2012: 9).

nuestras capacidades, nuestras limitaciones y nuestros miedos ya que se deben superar obstáculos personales y los que genera la propia profesión. Los futuros docentes constantemente formulan hipótesis y necesitan verificarlas en los escenarios en los que se desarrollan las prácticas. El hecho de situarse en el espacio en el que se imparte la docencia les brinda la oportunidad de familiarizarse con los centros, con los equipos expertos y con la actividad real que se genera dentro del aula; esto es, la toma de contacto con los factores positivos y negativos que surgen dentro de aquella.

Normalmente los equipos de formación están constituidos por un coordinador y un número establecido de profesores tutores. Estos profesionales deben tener previsto y estructurado un proyecto de formación o una guía de prácticas secuenciadas en los que se defina el itinerario a seguir en el periodo formativo. Es importante establecer calendarios o fechas, concretar objetivos y metodología, así como arbitrar un sistema coherente de evaluación.

Para los tutelados es imprescindible seguir los modelos de los diarios de aprendizaje y las memorias de prácticas ya que estos suelen ser instrumentos ideales para llevar a cabo una formación y una actividad basada en la observación. Las anotaciones, las descripciones y los interrogantes que se hagan en ellos se pueden resolver y cotejar en sesiones individuales con el tutor o en sesiones grupales con otros alumnos de las prácticas docentes.

En definitiva, se trata de consolidar un andamiaje o cultura profesional que capacite a los tutores y a los tutelados para desempeñar la futura labor docente. Para definir cómo se puede activar la fase práctica, hemos diferenciado cinco secuencias o módulos de formación práctica³. Dichas secuencias pueden sucederse de forma cíclica hasta completar el proceso de formación; además dentro de cada módulo se estructuran diversos apartados que nos posibilitan instruir los diversos matices de las prácticas.

³ No definimos un número de horas por módulo porque dependerá de lo estipulado en cada programa de formación (cursos de expertos, másteres, etc.).

Módulo de aproximación o contacto

Las prácticas docentes deben vincular los aspectos internos y los periféricos, para ello, es conveniente comenzar conociendo los aspectos externos de la institución en la que se lleven a cabo estas experiencias.

En esta etapa el docente en prácticas debe tomar contacto con la institución en la se desarrollen. Para ello tendrá que observar los tipos de cursos que se ofrecen (descripción de los mismos, número de horas, fechas en las que se imparten, etc.), también deberá familiarizarse con el currículo (verificar su actualización) y las programaciones de cada curso (definición de objetivos, contenidos del curso en función del nivel de lengua, metodología que se sigue, secuenciación de la programación, forma de evaluación y recursos para el aula). En este módulo de orientación inicial también deben tenerse en cuenta los instrumentos o recursos de trabajo que tengan a su disposición (biblioteca, aula multimedia, sala de profesores, etc.) y que supongan un apoyo a la docencia.

Los tutores en esta fase también pueden recurrir a la formulación de posibles problemas que puedan surgir, haciendo una selección de los más recurrentes (alumnos que por algún tipo de circunstancias se han clasificado mal, cambios de grupos, etc.). Perrenaud (2001) propone el aprendizaje a través de la simulación de problemas, como sucede en ámbitos como la medicina, o la abogacía; esto permite presuponer mediante ciertas casuísticas qué puede suceder en el aula y qué vamos a hacer para solventar el problema (cómo prevenirlo, cómo actuar y cómo resolverlo).

Esta fórmula nos ofrece una previsión de posibles obstáculos y nos permite recapacitar sobre la relación entre lo aprendido y que está por aprender. De cualquier forma, la mayor parte de las verificaciones de las hipótesis iniciales y la aproximación real a los problemas se verán en el siguiente módulo.

Módulo de observación

En este módulo es fundamental contemplar la actuación del tutor y seguir sus indicaciones o recomendaciones. Durante esta etapa se pueden anotar los aspectos observados desde el comienzo hasta el final de la clase, lo cual comprendería el análisis del discurso del profesor (formas de iniciar la clase, despliegue de estrategias para dar instrucciones para la realización de actividades o tareas, instrumentos de corrección y las fórmulas para terminar la sesión lectiva), los objetivos de la sesión lectiva, la forma de interaccionar alumnos y profesores, las distintas técnicas de dinamización⁴, las tipologías de actividades, los ejemplos de agrupamientos y el uso de la pizarra y de las herramientas digitales.

C. Stanley (2000) plantea la necesidad de recurrir a la *práctica reflexiva* como fórmula idónea para evitar la automatización y las actividades rutinarias. La observación y ulterior reflexión sobre todos los componentes del aula de ELE son imprescindibles en esta fase. Los tutores pueden comentar con los tutelados todos los aspectos observados y anotados. Se pueden utilizar formularios, plantillas y cuadernos diseñados *ex profeso*, o diarios de aprendizaje. Al final de cada sesión, los tutelados en prácticas deberán anotar lo que han observado y comentar con el tutor el seguimiento de cada secuencia.

Llegados a este punto, antes de la actuación es conveniente adentrarse en el análisis de tres de las ocho *competencias claves* del profesorado; es decir, aquellas que hacen referencia a la organización de las situaciones del aprendizaje, a la implicación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje y a la evaluación del aprendizaje y de la actuación de los alumnos.

En este módulo, además, es interesante exponer a los tutores todas las impresiones pertinentes que hayan captado durante el desarrollo de las sesiones lectivas. La consideración de estas competencias clave y de sus competencias específicas favorece la implicación de los futuros docentes en

⁴ Cfr. al respecto, la exposición detallada de técnicas de dinámicas de grupos en la enseñanza de lenguas extranjeras de Z. Dömyei y A. Malderez (2000).

los entresijos de la profesión y en las modalidades de la trasmisión del conocimiento.

Para alcanzar los logros de este módulo es preciso que tanto tutores como tutelados investiguen los siguientes apartados:

I) Funcionamiento del aula de ELE:

- Interacción grupo-alumno/profesor (descentralización de la figura del profesor como único responsable del proceso y efectos positivos de la autonomía del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje).
- Observación y análisis del discurso del profesor (tiempos de exposición, recursos verbales y no verbales, control de la velocidad al hablar, técnicas para ejemplificar, instruir o planificar, etc.).

II) El aula como lugar de acción-interacción:

- Disposición física del aula (forma, capacidad y disposición).
- Recursos y materiales que se utilizan (pizarra tradicional, pizarra digitales, ordenadores, recursos visuales tipo póster o carteles, etc.)

III) Gestión y dinamización del aula:

- Modalidades dinamizadoras para la interacción (fórmulas para crear y cohesionar los grupos e integrar alumnos).
- Instrumentos para el trabajo colaborativo (gestión de grupos, trabajo en parejas y en pequeños grupos.).

Módulo de acción

Normalmente este módulo es tan deseado como temido por los futuros profesores ya que supone la intervención directa, el trabajo en el escenario habitual y la puesta en funcionamiento del conocimiento teórico adquirido y de los puntos observados en el módulo anterior. Ahora se producirá una inversión de roles y el tutor será ahora quien observe a los futuros docentes.

Las intervenciones deben ser progresivas. Al principio se puede proceder instruyendo algunas actividades, por ejemplo, dar retroalimentación ante preguntas derivadas de actividades en las que haya un predominio de determinadas destrezas (expresión oral o expresión escrita), resolver dudas de vocabulario y participar en la corrección o evaluación de alguna actividad.

En la etapa de actuación es importante detenerse en ciertas competencias docentes de carácter específico como la atención a las necesidades de los alumnos o la planificación de breves secuencias didácticas. A esto debemos añadir las oportunas orientaciones de los tutores a cerca de los procesos de reflexión sobre la lengua y la propia gestión del aula desde una perspectiva autónoma por parte de los tutelados.

En la fase de acción es fundamental abordar la planificación y la administración de tareas orientadas por el tutor, y las exposiciones de los aspectos teóricos de cualquier materia. En este módulo tendremos que contemplar lo que se detalla a continuación:

I) Planificación de las sesiones lectivas:

- definición de objetivos de la sesión,
- enumeración de contenidos para lograr los objetivos de aprendizaje,
- tipología de actividades para conseguir los objetivos definidos.

II) Descripción, planificación y secuenciación de actividades:

- temporalización (número de actividades, tiempo de cada una y número de sesiones que se necesitarán),
- formas de instrucción y distribución de los contenidos.

III) Tipificación y discriminación de actividades:

- para el primer día de clase,
- para introducir nuevos contenidos,
- para realizar actividades en grupos, individuales, y fuera del aula,

- para resolver problemas relacionados con los contenidos de la sesión lectiva, o para relacionar unos contenidos con otros que se hayan visto antes,
- para realizar diferentes modalidades de agrupamiento de alumnos y
- para usar los recursos e instrumentos para el aula.

En la planificación hay que tener previsto por un lado, los posibles problemas que puedan surgir durante el desarrollo de la clase y por otro, debemos considerar otra serie de recursos para revisar lo aprendido, así como una articulación de actividades para realizarlas fuera del aula y un sistema de evaluación de los objetivos previstos.

Por último, es aconsejable que en cada sesión de actuación se anoten las observaciones pertinentes para comentarlas con el tutor y reparar aquellas particularidades que no hayan tenido el resultado esperado o no hayan podido cumplir las finalidades previstas.

Módulo de producción

Transcurrida la etapa anterior, es fundamental proponer a los tutelados en prácticas que creen algún tipo de unidad didáctica completa en la que se definan unos objetivos, unos contenidos y una serie de actividades acordes con la metodología y con el programa del curso. En este módulo es importante centrarse en los siguientes aspectos:

- I) Elección del nivel del curso y del eje temático de la unidad didáctica.
- II) Definición de los objetivos generales y específicos que expresen claramente las capacidades y destrezas que queremos lograr.
- III) Determinación de los contenidos de la unidad, los cuales podrán ser de carácter conceptual, procedimental o actitudinal.

IV) Secuenciación de actividades que recojan diferentes prácticas (para la presentación de contenidos, para la producción de las diferentes destrezas, etc.).

V) Descripción de la metodología docente que se usará en el aula.

VI) Exposición de los recursos y materiales con fines didácticos.

VII) Formas de evaluación de las actividades o tareas realizadas en la unidad didáctica. Para ello podemos plantearnos un determinado número de elementos referidos a la observación directa o indirecta, al análisis de las actividades realizadas, o utilizar modelos de pruebas, entrevistas, diarios de clase, etc.

En definitiva, la finalidad de este módulo consiste en la puesta en funcionamiento de los múltiples recursos que se han detallado y experimentado en el módulo anterior.

La elaboración de secuencias y unidades didácticas no solo pone a prueba el conocimiento práctico adquirido, sino que puede ser un dispositivo valioso para reconsiderar la consecución de objetivos y las dificultades que hayan surgido, una vez finalizada la secuencia, y en caso de haber resultados negativos, pensar en un propósito de mejora o articular fórmulas reparadoras.

Módulo de evaluación o valoración

La evaluación y la autoevaluación del proceso formativo es fundamental dentro de las prácticas reflexivas. La valoración del itinerario de los tutelados debe ser entendida como un instrumento positivo para estimar los *recursos cognitivos* a los que Ph. Perreud (2001: 511) hace referencia, es decir, *saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento*.

En cuanto a los instrumentos que se usen, se pueden utilizar diversos formatos como cuestionarios o encuestas a partir de una serie de criterios

establecidos; no obstante, en nuestra experiencia hemos podido comprobar que la reflexión y los comentarios sobre lo aprendido nos ofrecen excelentes datos y resultados. En algunas ocasiones es muy útil incluir una evaluación motivada de los alumnos para que expresen sus impresiones o sus emociones sobre los profesores que han realizado las prácticas.

En el siguiente gráfico resumimos e ilustramos el proceso de secuencias modulares:



FIGURA 1. Elaboración propia

CONCLUSIONES

En la actualidad todas las experiencias docentes se justifican dentro de unas necesidades formativas para sistematizar la transferencia del conocimiento teórico y la acción práctica organizada, entendiendo ésta como un quehacer de construcción reflexiva.

La definición de un sistema de competencias generales y específicas nos permite por una parte, definir unos parámetros para la formación del profesorado, y por otra, abordar los aspectos internos y externos de la gestión del aula en general y del aula de lenguas segundas y lenguas extranjeras en particular.

Los programas de formación deben orientarse hacia la regularización del proceso de adquisición de competencias para la docencia y sus especificidades, es decir, hacia el saber hacer, que es también el saber construir e innovar.

El proceso pasa por diversos períodos o fases en las que es preciso observar y analizar las habilidades docentes necesarias para propiciar un buen entorno de aprendizaje en el que se combinen contenidos y acciones.

Para lograr una formación basada en la sucesión de etapas formativas, se han diferenciado ámbitos modulares secuenciados para legitimar la toma de contacto con los centros e instituciones en los que se imparte este tipo de docencia y las acciones que se llevan a cabo en el aula de ELE.

La distribución modular contempla, además, unas directrices de observación y una serie de actuaciones en torno a un corpus referencial de competencias y gestiones cuya finalidad es aprender el funcionamiento de la actividad docente mediante la reflexión práctica, la acción, y la relación con los centros de formación, con los coordinadores, con los tutores y con los propios alumnos.

Para culminar las fases modulares, es preciso incluir un sistema de evaluación formativa en el que se verifique la madurez y consolidación del proceso de formación y un sistema de autoevaluación para reflexionar sobre el conocimiento adquirido y la propuesta de mejoras, ya que el proceso no se puede interpretar como un aspecto finalizado porque todos los docentes necesitan una formación permanente y deben estar abiertos a las innovaciones metodológicas, sociológicas y psicológicas; no en vano la formación de formadores bien podría ser una competencia docente más.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y lenguas extranjeras (2012), Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado el 10 de febrero de 2014 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

Dömyei, Z. y Malderez, A. (2000). El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. En J. Arnold, (ed), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 173-187). Madrid: Cambridge University Press.

Kohonen, V. (2000). La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras. En J. Arnold, (ed), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 295-309). Madrid: Cambridge University Press.

López López, M^a. C. y Romero López, M^a A. (2010). Estructura y recursos en el Prácticum de de la licenciatura de pedagogía. Un estudio comparado y propuestas de mejora, *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (5). 1-12.

- Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI en *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, nº 3, 503-523.
- Stanley, C. (2000). Aprender a pensar, sentir y enseñar de forma reflexiva. En En J. Arnold, (ed), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 127-141). Madrid: Cambridge University Press.
- Zabalza, M. A. (2006). El prácticum en la carrera de pedagogía. Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía. Recuperado el 13 de marzo de 2013 http://www.ub.edu/pedagogia/recursos/docs/ponencia_13.pdf