



**Nebrija**  
*Universidad*

Facultad de las Artes y las Letras  
Departamento de Lenguas Aplicadas

# **Observar la propia actuación docente**

**Las grabaciones de clase como  
instrumento para facilitar la reflexión y  
la autonomía docente**

**Asunción Hermida**

**Tutora: Susana Martín Leralta**

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN LINGÜÍSTICA APLICADA A  
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA  
EXTRANJERA  
CURSO ACADÉMICO 2010-11**

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN  | 5  |
| 2. LA OBSERVACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE  | 8  |
| 2.1 Un enfoque formativo para el docente de ELE: la práctica reflexiva                     | 8  |
| 2.1.1 Antecedentes conceptuales  | 8  |
| 2.1.2 La reflexión en acción: procesos y elementos implicados                              | 9  |
| 2.1.3 La autonomía profesional   | 12 |
| 2.1.4 Un modelo de desarrollo profesional  | 13 |
| 2.2 La observación: instrumento de reflexión y formación docente                           | 15 |
| 2.2.1 Tipos de observación   | 18 |
| 2.2.2 El proceso de la retroalimentación en las heteroobservaciones                        | 21 |
| 2.2.2.1 La relación observador-observado   | 21 |
| 2.2.2.2 Una agenda para una retroalimentación dialogada                                    | 25 |
| 2.3 La grabación en vídeo de sesiones de clase   | 28 |
| 2.4 La observación de clases grabadas  | 30 |
| 2.4.1 La autoobservación de clases grabadas: estado de la cuestión                         | 32 |
| 2.4.1.1 Aprendizaje situacional: procesos contextualizados                                 | 32 |
| 2.4.1.2 Imágenes de uno mismo: autorregulación y cambio                                    | 34 |
| 2.4.1.3 Autoobservaciones y procesos de retroalimentación                                  | 38 |
| 2.4.1.4 Limitaciones de esta herramienta y dificultades de uso                             | 41 |
| 3. INVESTIGACIÓN DE ACCIÓN EN EL AULA: LAS GRABACIONES PARA LA AUTOOBSERVACIÓN DEL DOCENTE |    |
| 3.1. Contexto de la investigación  | 44 |
| 3.1.1 Descripción del Curso de formación de profesores                                     | 44 |
| 3.1.2 Perfil de los participantes en el Curso de formación                                 | 46 |



|         |  |     |
|---------|--|-----|
| 3.7.3   | Las autoobservaciones y sus repercusiones en el proceso de retroalimentación | 80  |
| 3.7.3.1 | Preferencias en el desarrollo de las observaciones                           | 82  |
| 3.7.4   | Limitaciones de las autoobservaciones en el proceso de aprendizaje docente   | 85  |
| 4.      | CONCLUSIONES   | 89  |
| 5.      | BIBLIOGRAFÍA   | 93  |
| 6.      | ANEXOS   | 98  |
| 6.1     | Anexo 1: Tareas de observación   | 98  |
| 6.2     | Anexo 2: Ficha de reflexión sobre la clase y el visionado del vídeo          | 99  |
| 6.3     | Anexo 3: Cuestionario sobre las grabaciones                                  | 101 |
| 6.4     | Anexo 4: Cuestionario sobre la experiencia en observaciones                  | 104 |
| 6.5     | Anexo 5: Punto de llegada al final del curso                                 | 107 |
| 6.6     | Anexo 6: Cuestionario de valoración de los alumnos                           | 108 |

## 1. INTRODUCCIÓN

En esta memoria planteamos una investigación cuyo ámbito de aplicación es la formación de profesores de español como lengua extranjera. El objetivo de nuestro estudio es analizar las aportaciones de la autoobservación como herramienta para la formación del profesorado de ELE, de cara a promover la práctica reflexiva y la autonomía de los futuros docentes. Investigamos un diseño didáctico en que la observación es una herramienta clave en la construcción de la identidad profesional y es concebida como una habilidad docente que es susceptible de ser aprendida en un proceso pautado de tareas formativas secuenciadas.

Esta propuesta de investigación surge de problemas y carencias observados en los programas de formación inicial que hemos impartido en los últimos cinco años, pero también de las deficiencias detectadas en nuestra propia formación como profesora de ELE. Nos referimos a las dificultades observadas para:

- analizar la propia actuación docente,
- autorregular el propio proceso de aprendizaje
- y establecer metas personales en el desarrollo formativo.

Durante nuestra carrera docente y formadora, nos hemos convencido de la importancia de los procesos formativos que se articulan básicamente en torno a actuaciones y no a saberes formales. Postulamos un proceso de adquisición de la competencia docente centrado en la acción; de la misma manera que propugnamos este enfoque en el aprendizaje de nuestros alumnos en las aulas de lengua, siguiendo las directrices del MCER<sup>1</sup> (2002, p.9):

En el marco del actual debate didáctico relativo, entre otros, a la autonomía en el aprendizaje, la orientación del aprendiente y el proceso de aprender a aprender, se advierte reiteradamente que los nuevos resultados de la psicología del aprendizaje y la memoria subrayan con frecuencia la importancia que tienen, para el éxito del aprendizaje, la propia acción y responsabilidad del aprendiente (Ziebell, 2002, p. 78).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Marco Común Europeo para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.

<sup>2</sup> En el original: "In Rahmen der aktuellen fachdidaktischen Diskussion um Lernautonomie, Lernen lernen, Lernberatung usw. wird wiederholt auf die neueren Ergebnisse der Lern- und Gedächtnispsychologie hingewiesen, die immer wieder betonen, wie wichtig die Eigenaktivität und Eigenverantwortung der Lernenden für den Erfolg ihres Lernens ist."

Coincidimos no obstante con las limitaciones expuestas por Bailey (1997) respecto al valor pedagógico de la experiencia en el proceso formador de los futuros docentes: “One reason why experience is insufficient as a basis for development is that often ‘we teach as we have been taught’ (Bailey, et al., 1996, p. 11). This truism holds because of the ‘power exerted by the implicit models in a future teacher's own lifelong education’” (p. 11).

Las acciones docentes necesitan, a nuestro entender, estar inmersas en un ciclo de acción-reflexión, característico del enfoque de la práctica reflexiva que sustentamos y cuyos fundamentos teóricos exponemos en el capítulo primero. La reflexividad facilita la propia regulación y permite completar el ciclo de la actuación como herramienta de aprendizaje. Nuestro planteamiento se identifica con el modelo experiencial de Kolb que aúna los dos aspectos de acción-reflexión que acabamos de mencionar y que se adecúa especialmente a los profesores en formación que hemos investigado:

The experiential learning cycle places a great deal of importance on experience as an essential element in the process of effective learning. It seeks to explain the success that mature students often have in their approaches to learning, despite the fact that many of them lack formal academic qualifications (Randall y Thornton, 2001, p. 45).

A partir de estas conceptualizaciones básicas hemos generado las siguientes hipótesis al diseñar nuestro proyecto de investigación. Postulamos que la autoobservación de muestras de docencia grabadas en vídeo:

- facilita el proceso de toma de conciencia de las propias habilidades, creencias y actitudes,
- ayuda a objetivar la actuación docente,
- y favorece la formulación de metas y áreas de mejora por los propios implicados en el proceso.

Proponemos una metodología cualitativa de investigación de acción que nos permita:

- identificar las aportaciones de la observación al proceso de formación del profesorado,
- determinar la metodología más adecuada para incluir la autoobservación en los cursos de formación de profesores,
- conocer el grado de aceptación de esta medida por parte de los profesores en formación, y su percepción acerca de la utilidad de la misma.

La investigación se ha realizado en un curso de formación inicial docente de 110 horas de duración, ente los meses de septiembre de 2011 y marzo de 2012 en el Instituto Cervantes de Hamburgo. Describimos en el capítulo tercero las características de este curso, que constituyen el contexto de aplicación de nuestro estudio, y que nos parecen relevantes para entender su pertinencia y alcance.

## 2. LA OBSERVACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

En el proceso de esta investigación las referencias teóricas se enmarcan en dos ámbitos temáticos: de una parte, la formación y el desarrollo profesional docente; de otra, el papel de la observación en este proceso y sus posibilidades formativas.

### 2.1 Un enfoque formativo para el docente de ELE: la práctica reflexiva

#### 2.1.1 Antecedentes conceptuales

Nuestro planteamiento se fundamenta en las modalidades de formación basadas en la reflexión *en y sobre* la acción docente impulsadas principalmente por Schön y Zeichner en los años 90 y emparentadas asimismo con el movimiento inglés de investigación-acción, que explicitaremos en nuestra metodología, defendido por Carr y Kemmis y Stehnhouse en los 80.

Cots nos resume esta visión profesional:

A finales de los 80 empieza a surgir la metáfora del profesor como practicante reflexivo o pensador (Wajnryb, 1992, Richards, 1998), el cual apunta a una concepción de la docencia como un proceso en el que el docente, en lugar de seguir fielmente los dictados de la tradición o de un método concreto basado en la investigación, toma la iniciativa para construirse, a partir de su experiencia personal, académica y profesional, una teoría personal y viable que le permita comprender y mejorar su práctica (Cots, 2004, p. 16.).

El pensamiento de Schön se inspiró en la obra pedagógica del filósofo norteamericano John Dewey, quien en la primera mitad del siglo XX puso de manifiesto el hecho de que la mayoría de los profesores no sabía utilizar la reflexión como herramienta para cambiar sus aulas. En sus trabajos se especifica un procedimiento para activar el proceso de reflexión (Stainley, 2000, p. 128):

- pensar en lo ocurrido,
- intentar recordar incidentes con el mayor detalle posible,
- investigar los motivos de los incidentes,
- reenmarcar los incidentes a la luz de varios marcos teóricos,
- generar múltiples interpretaciones y
- decidir lo que hay que hacer en relación con el análisis de lo que ya ha pasado.



Como nos recuerda, no obstante, Perrenoud (2004), la preocupación por conjugar teoría y práctica profesional, reflexión y acción, es una constante presente en la obra de los grandes pedagogos, antes de que Schön pusiera de moda este paradigma de formación y desarrollo profesional:

La figura de practicante reflexivo es una figura antigua en las reflexiones sobre la educación cuyas bases se detectan ya en Dewey, especialmente con la noción de *reflective action* (Dewey, 1933, 1947, 1993). Si no nos limitamos a la expresión en sí, podemos encontrar la misma idea en los grandes pedagogos, quienes, cada uno a su manera, han considerado al enseñante o al educador como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero, que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia (2004, p. 13).

### **2.1.2 La reflexión en acción: procesos y elementos implicados**

Según una famosa definición de Richards y Lockhart (1998, p. 11), un enfoque reflexivo de la enseñanza sería “un enfoque en el que profesores expertos y noveles recogen datos acerca de su labor, examinan sus actitudes, creencias, presuposiciones y práctica docente, y utilizan la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre la enseñanza.”

Coincidimos con la afirmación de estos autores (1998, p. 13) de que gran parte de lo que acontece en el acto de enseñanza, debido a la complejidad del proceso, no es percibido por los profesores. En el mismo sentido, señala Cots que “a pesar de la larga experiencia como alumnos, en muchos casos los futuros profesores tienen exclusivamente un nivel de conciencia intransitiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y, más concretamente, sobre la situación del aula” (2004, p. 19).

Suscribimos un modelo formativo que supere este estadio de conciencia, de primer nivel, según la clasificación establecida por Van Lier<sup>3</sup>, y alcance una conciencia crítica que permita a los profesores noveles hacerse responsables de su actuación docente, tras analizar su relación con el entorno social y emprender una acción deliberada (cuarto y último nivel de desarrollo).

---

<sup>3</sup> Cots (2004, pp.18-19)

Perrenoud (2004, p. 13) define los siguientes objetivos de reflexión para este enfoque:

- Desarrollar la capacidad de reflexionar en plena acción.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la acción en el recorrido previo y posterior a la tarea o interacción.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción individual o colectiva.

Consideramos que se pueden descubrir diversas conceptualizaciones del aprendizaje en esta corriente. En este sentido, por ejemplo, en sus propuestas formativas, Richards y Farrell (2005, pp. 6-7) defienden un eclecticismo útil para el desarrollo profesional de los profesores que engloba el aprendizaje de habilidades a través de tareas de “modelado”; el enfoque cognitivo, que atiende al análisis de las creencias; la visión constructivista de Vigotsky y la fundamental para ellos, la práctica reflexiva, que implica: “[...] that teachers learn from experience through focused reflection on the nature and meaning of teaching experiences” (p. 7).

Asimismo, se pueden encontrar una gran variedad de aproximaciones teóricas dentro de este paradigma que plantean diferentes procesos y metodologías de reflexión: “In general education, I have counted over 110 different definitions of the term in the past 10 years, and from an analysis of all these different definitions, we can see that they really differ in terms of including or excluding important specific variables” (Farrell, 2010, p. 39).

Russell (2005) subraya en su artículo *Can reflective practice be taught?* que el hecho de que exista una revista para educadores con el título de *Reflective Practice* denota la salud de este enfoque entre los profesionales de la enseñanza. Uno de los aspectos más destacables de la propuesta formativa de Russell es que plantea la necesidad de guiar el proceso de reflexión y de diseñar tareas concretas que ayuden a los profesores en su proceso de formación:

I now believe that professional educators may have underestimated the complexity of Schön's (1983) contribution to how we think about the nature of professional learning. Fostering reflective practice requires far more than telling people to reflect and then simply hoping for the best. I now believe that reflective practice can and should be taught—explicitly, directly, thoughtfully and patiently—using personal reflection-in-action to interpret and improve one's teaching of reflective practice to others. Further research on strategies for teaching reflective practice should prove valuable for professional educators (Russell, 2005, pp. 203-04).

Un planteamiento fundamental dentro de este enfoque es el modelo ALACT del pedagogo holandés Korthagen. Se trata de un proceso de cinco fases representadas por el acrónimo: **ALACT** (Action/Looking back/Awareness/Creating alternative Methods/Trial). En el desarrollo de esta propuesta Korthagen enfatiza la importancia de incluir en la reflexión los factores afectivos y plantea la metáfora de una cebolla para visualizar un proceso que cuenta con diferentes niveles: “Important in this approach to reflection is the balanced focus on thinking, feeling, wanting and acting, whereas in many other views on reflection there is a strong focus on rational analysis” (Korthagen y Vasalos, 2005, p. 50).

En el núcleo de este proceso de reflexión se encuentran los aspectos más personales del profesor, aquéllos que se refieren a su identidad y sentido profesional:

We believe that the affective aspects of human behaviour and human learning need to receive balanced attention in reflection processes. We hope to have demonstrated that core reflection has the potential to stimulate an awareness of the emotional side of people in a non-threatening manner. This can help to make it more natural to include feelings, emotions, needs, and values in people's reflection on and decisions in educational settings. We are aware of the fact that such a more holistic view of reflection is not very common (Korthagen y Vasalos, 2005, p. 68).

Compartimos con Korthagen la inclusión de valores afectivos que constituyen la base de la imagen profesional del profesor, porque como nos recuerdan Arnold y Brown: “Desde el punto de vista del aprendizaje afectivo de idiomas, *ser* es tan importante como *hacer*, un buen profesor *sabe* y *hace* pero esencialmente *es*” (2000, p. 22).

Por otra parte, este modelo más inclusivo de la reflexión permite una visión holística de la formación del profesor que no olvida los aspectos morales y los valores y que, así, evita el riesgo de convertirse en pura programación de objetivos del racionalismo técnico, tan criticado por el movimiento de la investigación-acción:

No debemos entender las prácticas sociales como yuxtaposición de simples destrezas técnicas. El logro de la excelencia en una práctica social no consiste solo en perfeccionar destrezas técnicas específicas. Supone también tener en cuenta las metas y valores que definen la práctica y desarrollan las potencias necesarias para realizarlos en concreto (Elliott, 1993, p. 166).

A pesar de la importancia que los diversos modelos reflexivos han alcanzado en la teoría educativa, esta capacidad de reflexión no ha sido atendida todavía por la mayoría de las propuestas formativas en nuestro contexto profesional docente. Monereo sostiene que el método de formación de profesores mayoritario actualmente, en su terminología pre-constructivo, se orienta todavía a modelar la conducta docente (2010, p. 153).

### **2.1.3 La autonomía profesional**

El marco teórico que entiende al docente como un práctico reflexivo enfatiza la autonomía del futuro profesional. Precisamente Bailey (2006) señala que la consideración de los profesores como individuos autónomos que autorregulan su desarrollo profesional se opone a los modelos formativos que persiguen la adhesión de los docentes a determinados métodos de enseñanza. Suscribimos esta concepción de Bailey y también su sagaz apreciación sobre la escasa atención que recibe la autonomía, como componente del proceso de aprendizaje profesional de los profesores noveles, frente a la controversia y dedicación que suscita la autonomía en el aprendizaje de lenguas de los alumnos. Según esta lingüista: “This focus on autonomous individuals, whether they are language learners or language teachers, is consistent with some political and pedagogical changes in the late twentieth century” (Bailey, 2006, p. 56).

Esta idea es central en nuestro estudio puesto que es la finalidad del enfoque formativo que defendemos: el desarrollo de profesionales autónomos que puedan hacerse responsables de las decisiones en que se basa su actuación en el aula.

El concepto de autonomía se introdujo en la década de los setenta en el campo de la pedagogía de segundas lenguas para expresar el protagonismo del alumno en el proceso de aprendizaje frente a su dependencia en las metodologías tradicionales. Compartimos la definición de autonomía que recoge Bailey en su obra:

For Benson and Lor (1998) autonomy is a process of individuals' 'active involvement in the learning process, responsibility for the control over factors such as time, frequency, pace, settings and methods of learning, and critical awareness of purposes and goals' (2006, p. 56).

Esta concepción coincide, por otra parte, con los postulados que defiende el MCER<sup>4</sup> al hablar del aprendiente autónomo como aquél que se puede enfrentar a nuevos desafíos y hacer mejor uso de las oportunidades de aprendizaje de que dispone.

#### **2.1.4 Un modelo de desarrollo profesional**

En el marco del enfoque reflexivo que hemos presentado es la toma de conciencia de la propia actuación el motor del proceso de desarrollo. Como afirmó Knezedvic “developing awareness is a process of reducing discrepancy between what we do and what we think we do” (Citado por Bailey, 2006, p. 39).

En cuanto al modelo de desarrollo profesional, nos basamos en la conceptualización de Larsen-Freeman<sup>5</sup>, para quien esta toma de conciencia o “awareness” dirige la atención del profesor a los otros componentes que regulan su evolución profesional:

- los conocimientos,
- las habilidades,
- y las actitudes.

Según esta autora, los modelos de formación tradicionales atienden solo a dos de los componentes, a saber: la transmisión de conocimientos y el entrenamiento en determinadas habilidades, obviando las actitudes y la capacidad de reflexión de los futuros profesores de lenguas. No obstante, como postula Larsen-Freeman, es necesario

---

<sup>4</sup> Capítulo 5.

<sup>5</sup> En Bailey, K., Curtis, A. y Nunan, D., 2001, pp. 23-24.

algo más que el entrenamiento en habilidades o la adquisición de conocimientos para alcanzar el desarrollo docente: se necesita asimismo una actitud positiva que permita el cambio.

Siguiendo esta aproximación teórica consideramos que la reflexión deberá conducir a una mejora de la práctica docente, es decir, el proceso de reflexión tiene que tener como fin último un cambio efectivo en nuestras clases. Además, un proceso que desemboque en un cambio cualitativo debe partir de la persona misma y no del saber teórico, de las experiencias vividas por el profesor y de su zona de desarrollo próximo, en términos de Vigotsky. Así, el proyecto europeo de formación de formadores TrainEd<sup>6</sup> recomienda entre sus principios este acercamiento a la realidad del profesor en formación: “Tome como punto de partida el de sus participantes”<sup>7</sup> (Matei et al., 2007, p. 9).

El cambio, central en la idea de desarrollo profesional, no tiene que ser necesariamente una modificación de la conducta: Larsen-Freeman entiende<sup>8</sup> que puede afectar solo a la cognición. Esta idea de cambio como reestructuración conceptual es ya planteada por Schön, como nos recuerda en su tesis Kurtoglu-Hooton (2010, p.157): “I define the concept of change as the ‘reframing’ (Schön, 1984) of an understanding or a viewpoint in relation to which a situation is experienced.”

Podemos relacionar el modelo de Larsen-Freeman con las diversas etapas del desarrollo profesional de un docente y con la importancia que en cada una de sus fases puede tener uno de los componentes mencionados por esta autora, y consiguientemente, un tipo de formación:

In the consideration of the short- and long-term goals of professional development, Prabhu's concepts of ‘equipping’ and ‘enabling’ (1987a) may be pertinent. ‘Equipping’ is concerned with providing the teacher with the skills and knowledge needed for immediate use; ‘enabling’ is concerned with developing the teacher's ability to meet and respond to future professional demands (Wajnryb, 1992, p. 12).

---

<sup>6</sup> Material de la publicación del Consejo de Europa *Guía práctica del Formador* (2007).

<sup>7</sup> En el original: “Prennez comme point de départ celui de participants.”

<sup>8</sup> En Kurtoglu-Hooton (2010, p. 158-59).

Esta diferenciación se relaciona con la metáfora de desarrollo profesional de Adrian Underhill, el cual establece también tres etapas en esta evolución: de “lector” que sabe de la materia, al “profesor” que sabe hacer y conoce la metodología, al “facilitador” que crea el clima de aprendizaje adecuado:

El paso del Lector o de Profesor a Facilitador se caracteriza por la reducción paulatina de la distancia psicológica que existe entre el enseñante y el alumno, y por el intento de tener más en cuenta el programa propio del alumno hasta incluso dejarse orientar por él. El control se descentraliza más, se democratiza, se vuelve más autónomo, y lo que el facilitador ahorra en control se emplea en favorecer la comunicación, la curiosidad, el entendimiento y la relación en el grupo (Underhill, 2000, p. 157).

Se trata de una visión holística que nos revela una imagen profesional completa y humanística. Un proceso cuyas bases se sientan durante el periodo de formación, pero cuyo desarrollo se espera durante toda la carrera profesional del docente para poder hacer frente no solo a la complejidad del proceso de enseñanza, sino también al entorno cambiante e inestable en que nos movemos.

Concluimos, pues, con Perrenoud en que “La práctica reflexiva no es suficiente, pero es una condición necesaria para hacer frente a la complejidad” (2004, p. 55).

## **2.2 La observación: instrumento de reflexión y formación docente**

La observación de clases desempeña en nuestro trabajo un doble protagonismo. De un lado, es la fuente fundamental de obtención de datos de nuestra investigación. Como desarrollamos en el capítulo tercero, los instrumentos que hemos elaborado parten de la observación de los profesores noveles de su propia actuación docente. Se trata de fichas y cuestionarios basados en sus observaciones y en las grabaciones de las sesiones de retroalimentación posterior. De otro lado, entendemos que la observación es un instrumento básico de reflexión para la formación de los profesores, y por tanto, suscribimos una concepción determinada de este proceso y unos criterios específicos para su desarrollo como herramienta formativa, que hemos intentado verificar en nuestra investigación.

Comenzamos estableciendo una primera distinción que afecta al objetivo de la observación de clase dentro del desarrollo docente (Ziebell, 2002, p. 12)<sup>9</sup>:

Existen por tanto dos orientaciones básicamente diferentes en lo que se refiere a las intenciones en la observación:

| Observación de clase con el objetivo de   |  |
|---|--|
| ↓   | ↓  |
| (1) Aprender  | (2) Evaluar  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación, asesoramiento y tutorización de los profesores;</li> <li>- Intercambio y colaboración entre colegas;</li> <li>- Autorregulación y autoformación.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de la clase o del profesor;</li> <li>- Evaluación del profesor.</li> </ul> |

Nuestra concepción se centra en el carácter formativo y no en el evaluador, puesto que en el marco de nuestra investigación la observación no es calificada ni evaluada. En el contexto de formación que hemos investigado, la observación es un proceso descriptivo e interpretativo que favorece la toma de conciencia y la reflexión de los profesores noveles (Gerbhard y Oprandy, 1999, p. 35): “I define classroom observation as nonjudgmental description of classroom events that can be analyzed and given interpretation. By ‘judgment’ I mean forming an evaluative opinion or conclusion.” Posteriormente, Gebhard especifica lo que entiende por interpretación para diferenciarlo de la evaluación o valoración: “Finally, by ‘interpretation’ I mean understanding what went on in the classroom in a particular way, to give meaning to the observed description of teaching and classroom interaction” (p. 36).

Estas precisiones son fundamentales, puesto que la observación de clase se identifica en muchos contextos de enseñanza con inspecciones o procesos de selección o promoción laboral. Mayoritariamente las observaciones, si existen, son obligatorias en la vida profesional del docente y tienen un carácter evaluativo.

<sup>9</sup> Traducción propia del original alemán.



El objetivo formador de la observación determina aspectos ulteriores que iremos analizando como los criterios para su realización, los instrumentos de reflexión y la relación entre observador y observado.

Básicamente suscribimos el concepto de observación formativa de Wajnryb (1992, p. 1): “Observation is a multi-faceted tool for learning. The experience of observing comprises more than the time actually spent in the classroom. It also includes preparation for the period in the classroom and follow-up from the time spent there.” Coincidimos asimismo con esta autora en la concepción de la observación como una capacidad que puede desarrollarse y que por tanto es objeto de aprendizaje:

Developing the skill of observing serves a dual purpose: it helps teachers gain a better understanding of their own teaching, while at the same time refines their ability to observe, analyse and interpret, an ability which can also be used to improve their own teaching (Wajnryb, 1992, p. 7).

Como señala Wajnryb, se trata de una capacidad que depende de la habilidad para observar e interpretar las sesiones de clase y que facilita la comprensión del aula y la mejora de la actuación del docente. Esta autora (pp. 9-16) establece cinco presupuestos para desarrollar la capacidad de observación:

- 1- Un modelo de desarrollo profesional de carácter reflexivo.
- 2- La naturaleza de la relación entre formador y observado basada en la “ayuda” o “facilitación”.
- 3- La importancia de la clase como fuente primaria para el desarrollo docente.
- 4- La observación entendida como una habilidad que puede “entrenarse”.
- 5- Las tareas de observación como base de un aprendizaje experiencial.

Asumimos estos principios teóricos y destacamos asimismo la importancia de “entrenar” la facultad de observación a través de tareas formativas focalizadas que fijen la atención del profesor novel en aspectos concretos del evento didáctico. Entendemos que la observación de secuencias didácticas y su grabación para su posterior autoobservación es una de las maneras más efectivas de obtener información de la actuación docente y posibilitar el desarrollo profesional. Opinión que comparten muchos formadores expertos:

Dos son a mi entender los factores determinantes para la consecución de prácticas formativas basadas en los principios presentados<sup>10</sup>: ‘las observaciones de clase’ desde los presupuestos del aprendizaje reflexivo y ‘los modelos de formación’ que den cabida al mismo (Esteve, 2004, p. 86).

Asimismo entendemos que no se trata de una habilidad innata, sino que todos los seres humanos aprendemos a desarrollar esta habilidad a través de esquemas mentales que nos son transmitidos de una forma explícita o implícita. De ahí que consideremos imprescindible su práctica en tareas diseñadas explícitamente para este fin. Defendemos además que especialmente con profesores en formación con grados académicos muy alejados de la filología, sin conocimientos de pedagogía y escasa experiencia, trabajar con observaciones y autoobservaciones puede facilitar la comprensión del acto de enseñanza y la adquisición de habilidades docentes específicas.

### **2.2.1 Tipos de Observación**

Junto con los principios de Wajnryb que acabamos de comentar, en nuestra investigación son fundamentales las precisiones establecidas por Esteve respecto a los protagonistas de la observación. En primer lugar, Esteve (2004) se basa en la clasificación establecida por Cambra<sup>11</sup> para clarificar el papel de la observación en el proceso de formación docente, teniendo en cuenta:

- Los ámbitos: investigación o formación;
- El modelo de formación seleccionado;
- El tipo de formación: inicial o permanente;
- y, sobre todo, quién observa y quién es observado.

En los apartados precedentes nos hemos ocupado de los primeros aspectos, pero es precisamente el último criterio sobre el que nosotros hemos elaborado nuestras hipótesis de investigación: la importancia del sujeto de la observación. Esteve precisa sobre este punto:

---

<sup>10</sup> Esteve se ha referido previamente al aprendizaje reflexivo.

<sup>11</sup> Referencia en el artículo de Esteve (p. 86) a la obra de Cambra (1992).

Aquí podemos distinguir entre ‘autoobservación’, en la que el docente se observa a sí mismo, y la ‘heteroobservación’, en la cual uno de los protagonistas es observado por otros. La manera en la que los primeros se adiestran en el uso de las observaciones y la manera en la que los últimos participan será, como veremos más adelante, un factor determinante para que las observaciones de clase sean útiles para la mejora de la propia práctica docente (Esteve, 2004, p. 88).

Suscribimos la importancia concedida por Esteve a esta diferenciación y también destacamos su atención a la forma en que el proceso de observación se debe llevar a cabo para que resulte efectivo. Nosotros añadiríamos, en nuestro contexto, que precisamente la relación que hemos establecido entre estos dos tipos de observación, las autoobservaciones y las heteroobservaciones, configura una secuencia que promueve la mejora en la práctica docente. Esta secuencia contempla las siguientes fases:

- Práctica de clase: observada por un tutor y grabada.
- Proceso de retroalimentación con el compañero/a de práctica.
- Proceso de autoobservación de la grabación.
- Proceso de retroalimentación con el observador.

Ambos tipos de observación confluyen y se refuerzan. Asimismo, como veremos más adelante, las autoobservaciones pueden modificar la relación entre observador-observado en la dirección de un proceso más dinámico y constructivo.

Este proceso de observación centrado en las sesiones de práctica docente<sup>12</sup> se inserta asimismo en un proceso de formación congruente con los principios de la práctica reflexiva. En nuestra investigación nos hemos centrado en las tareas de autoobservación, pero para llegar a realizar una reflexión sobre la propia práctica docente, consideramos que es necesario haber pasado por estadios anteriores. Pretendemos que las tareas de observación, tal y como se han secuenciado y diseñado en el curso de formación, permitan el andamiaje constructivista de los nuevos saberes y habilidades de los profesores en formación.

---

<sup>12</sup> No empleamos conscientemente el término difundido en la bibliografía anglosajona de *Microteaching*= *Microenseñanza*, puesto que designa secuencias breves de una clase o reducidas al trabajo con determinadas destrezas, que no es nuestro supuesto de práctica, sino más bien una práctica lo más cercana al proceso real de enseñanza.

Wallace (1991, p. 90) propone un modelo de formación en la práctica profesional docente que dosifica el nivel de riesgo para el profesor novel y el coste de las acciones formativas. Este modelo nos ha servido como guía para secuenciar las tareas de observación dentro de las actividades de carácter experiencial que hay en el curso de formación. En su propuesta hay seis niveles de actividades:

- 1- Actividades de análisis y obtención de datos: que se inician con el visionado de grabaciones de secuencias didácticas y posteriormente de clases reales.
- 2- Actividades de planificación: en las que incluye el diseño de actividades didácticas y luego de planes de clase.
- 3- Prácticas de microenseñanza: cuya dificultad se gradúa desde la preparación grupal a individual; la ausencia y posterior presencia de grabación y la extensión de la secuencia.
- 4- Acción profesional tutorizada: con la guía de un tutor u observador.
- 5- Acción profesional compartida: enseñanza en equipo o auxiliar.
- 6- Acción docente individual y autónoma.

El carácter intensivo e inicial del curso en que hemos desarrollado nuestra investigación no contempla una progresión tan pautada, pero sí que se reflejan los tres primeros estadios y una versión más simplificada de las actividades de los niveles tres y cuatro, en que concluye el modelo de formación que hemos investigado. En el curso de formación, partiendo del esquema de Wallace, se ha diseñado una secuenciación de tareas de observación<sup>13</sup> que permita desarrollar esta capacidad para poder finalmente analizar las grabaciones de la propia práctica y transformar la acción docente.

---

<sup>13</sup> Incluimos en el Anexo 1 un esquema de las tareas de observación del curso.

## 2.2.2 El proceso de la retroalimentación en las heteroobservaciones

### 2.2.2.1 La relación observador-observado

Cuando analizamos el proceso de observación como instrumento de formación-aprendizaje, uno de los aspectos más atendidos por la bibliografía científica es la retroalimentación, puesto que se trata de la fase más compleja, en tanto en cuanto implica la relación y el diálogo entre ambos actores. Podemos partir de la definición de retroalimentación que nos ofrece Bailey: “Feedback consists of providing a teacher with information about the observed teaching event” (2006, p. 93). Esta autora afirma poco después que tanto la observación como la retroalimentación son componentes clave del proceso de formación docente o supervisión pedagógica, ya que asume que el objetivo de la retroalimentación es promover: “[...] awareness, which enables teachers to change their behaviour. The intent of such feedback is to note effective teaching, to identify less effective teaching, and to promote positive change” (2006, p. 141).

Precisamente es la manera en que se lleva a cabo la fase de retroalimentación la que ha determinado diferentes modelos teóricos de formación docente y de relación tutor-profesor novel o, si nos centramos en la observación, observador-observado. Una de las propuestas más difundidas es la de Donald Freeman (1982) que establece tres enfoques de supervisión pedagógica en base a los diferentes estilos de retroalimentación:

- 1- El enfoque prescriptivo: que es el que, para el autor, probablemente está más generalizado. En este enfoque sitúa las evaluaciones de administradores e inspectores. Lo fundamental es aquí el contenido, el qué. Freeman señala como ventajas de este estilo que produce seguridad y es claro si hay un marco teórico compartido.
- 2- El enfoque alternativo: que se centra en el cómo y presenta alternativas a la actuación docente. La relación entre los protagonistas es de igualdad.
- 3- El enfoque no directivo: que se inspira en el estilo de terapia centrada en el cliente de Carl Rogers y trata de ayudar al profesor a reconocer y entender su propia experiencia. El objetivo básico es crear una relación de apoyo:

The Non-Directive Approach is a process of reflection and self-evaluation. Taking the teacher's 'world' as a starting point, and based on what s/he has seen, the observer helps the teacher to compare what happened in the class to his/her goals (p. 26).

La mayoría de la bibliografía consultada (Wallace, 1991; Wajnryb, 1992; Gebhard y Oprandy, 1999; Bailey, Curtis y Nunan, 2001; Edge, 2002; Esteve, 2004; Richards y Farrell, 2005) destaca la importancia de que la relación entre observador-observado tienda al enfoque no directivo y que se centre en las necesidades del profesor observado, al desarrollar un modelo de comunicación no transmisor:

[...] we agree with researchers of supervisory behaviour (Acheson & Gall, 1997; Arcario, 1994; Waite, 1993) who have been proclaiming that the one-way transfer of knowledge, skills, and even attitudes and beliefs that once was characteristic of supervision is limited. In our lengthy experience as supervisors, we have discovered that many teachers prefer to be partners in the discussions of their teaching (Gebhard y Oprandy, 1999, p. 25).

Estos formadores con larga experiencia en los procesos de retroalimentación insisten asimismo en el paralelismo entre el proceso de aprendizaje de los profesores noveles y el de sus futuros alumnos y, por tanto, en la evolución lógica de los paradigmas de supervisión pedagógica hacia enfoques centrados en la construcción del significado por los propios protagonistas del proceso:

In the shift toward a more 'constructivist' approach to education, learners are encouraged to "actively construct their own knowledge and understanding - by making connections, building mental schemata, and developing new concepts from previous understandings" (National Center for Research on Cultural and Second Language Learning, 1992, p. 1, citado en Gebhard y Oprandy, 1999, p. 26).

Otras de las razones aducidas por la investigación relacionada con la formación docente para el abandono de los modelos más prescriptivos reside en la falta de evidencia científica que apoye la bondad y efectividad de una metodología didáctica sobre otra de forma generalizada:

Whether it is a supervisor who is prescribing, or other teachers or even ourselves, we see several problems with the use of prescriptions. To begin with, there is little evidence that any one way of teaching is better than another in all settings. Research on the relationship between teaching and learning does offer some interesting and relevant ideas that we can try out in our teaching, but research has not, and likely never will, produce *the* methodology we should follow to be effective teachers (Gebhard y Oprandy, 1999, p. 7, basado en Kumaravadivelu, 1994).

Si profundizamos en la propuesta de Freeman, nos parece destacable la relación que estableció entre los estilos de retroalimentación y las fases de desarrollo profesional del docente. A partir de esta vinculación, Freeman estipuló que los modelos más prescriptivos se adecuan más a los profesores en estadios iniciales de formación, puesto que ofrecen seguridad. Mientras que la apertura hacia alternativas y los estilos menos directivos pueden generar confusión e inseguridad, dificultando el proceso de formación:

Training and development can thus be seen not as opposites but as part of a continuum. To address the question, 'why do I teach as I do?', the question 'what' and 'how' must be dealt first. Thus if a trainer /observer adopts the Non-Directive Approach with a new teacher, one who is struggling with these first two questions, the resulting exchanges will most likely prove frustrating and counterproductive for both people. On the other hand, an experienced teacher who is told by the trainer/observer what to do and/or how to do it, will probably chafe (Freeman, 1982, p. 28).

Aun cuando, la propuesta de Freeman parece congruente con las necesidades de un profesor novel, en nuestra investigación no hemos podido establecer una relación directa entre la fase de desarrollo de los profesores noveles y la eficacia de un estilo determinado de retroalimentación. Las reacciones hacia el estilo de retroalimentación no directivo que se empleó en el curso fueron diversas y parecen responder a múltiples factores entre los que destacaríamos: las experiencias de formación previas, las creencias respecto a este proceso y factores de personalidad.

Para determinar el nivel de control o prescripción de este proceso creemos que es más operativo el análisis de Bailey basado en el concepto de "readiness" (preparación) de los profesores noveles:

One factor that determines what leadership style to use is the person being supervised. Is the teacher a novice who lacks confidence and experience or an experienced, confident teacher? One can also be confident but inexperienced, or experienced but lacking confidence. In situational leadership, these combinations are referred to as readiness.

*Readiness* is people's 'ability and willingness to take responsibility for their own behavior' (Hersey and Blanchard, 1982, p. 151, citado por Bailey, 2006, p. 229).

En la “preparación” y “disposición” de los profesores noveles para asumir autonomía en su proceso de aprendizaje, parece evidente, pues, que influyen más factores que su condición de “principiantes” en el oficio de enseñanza de lenguas. Condición que, por otra parte, ni siquiera es tan simple de establecer si tenemos en cuenta la multiplicidad de habilidades y conocimientos que pueden contribuir a generar esta confianza profesional, cuya procedencia puede ser la propia carrera profesional - obviando en este momento factores personales- como por ejemplo: estar acostumbrado a hablar en público, tener formación en comunicación y manejo de grupos, tener experiencia en enseñar otras materias, etc.

No obstante, aunque como hemos señalado la bibliografía consultada incide en la importancia de avanzar hacia estilos colaborativos en la sesión de retroalimentación, también señala (Randall y Norton, 2001) la dificultad que muchos profesores noveles se encuentran con este enfoque no directivo:

This approach is also often not appreciated by teachers, particularly in the early years of their career when they would prefer to be given solutions to their problems rather than work things out for themselves. In addition, advisors evaluate or talk through the lesson, their accounts tend to be superficial and the issues raised are often trivial (Randall y Norton, 2001, p. 70).

Dificultades que tendrán que ser previstas por los observadores-tutores, así como las diferencias individuales que determinan su estadio de “preparación”, para guiar y apoyar el aprendizaje y no dirigirlo. Se trata, en cualquier caso, de que el observador encuentre un equilibrio entre los diferentes roles que puede desempeñar para atender las necesidades del profesor novel:

In order to support trainers in providing space for both kinds of talk in feedback, we believe that awareness-raising activities, in which trainers explore a range of feedback possibilities, should be encouraged. In particular, it is important to consider if the assessor role (an evaluative one) can be managed alongside a more nurturing role (a developmental one). The assessor role needs to keep one eye on the performance criteria. The nurturing role needs to keep the other eye on the development of the trainees’ ability to reflect on and articulate features of their teaching in the interests of the trainees’ long term professional development (Copland, Ma y Mann, 2009, p. 14).



La dosis de “dirección” del proceso y la adaptación a las necesidades formativas de los profesores no es un aspecto fácil, especialmente si el modelo de reflexión dialogada no es algo que se practique habitualmente en las instituciones educativas, ni para el que los observadores cuentan generalmente con experiencias previas. Por ello, los formadores (Gebhard y Oprandy, 1999, Randall y Norton, 2001, Bailey, 2006, Copland, Ma y Mann, 2009) señalan la necesidad de que los observadores reciban una capacitación específica que les habilite para desempeñar esta labor. Requisito que compartimos plenamente:

Ma (2009) suggests five features of post-observation feedback could be improved or developed. These features are approach, talk, reflection, structure and content. In particular Ma argues that trainers should reduce the amount they talk and take fewer turns. They should also be less directive so that space for reflection is created. In order to develop these features and skills, Ma suggests that trainers should receive training in observing and giving feedback (Copland, Ma y Mann, 2009, p. 20).

#### **2.2.2.2 Una agenda para una retroalimentación dialogada**

A la hora de configurar un modelo para desarrollar una sesión de retroalimentación, nos identificamos con la reinterpretación que hace Edge (1993) de Freeman, donde propone una agenda para el proceso de retroalimentación que contemple los diferentes estilos ya mencionados, independientemente de su vinculación con una fase determinada del estadio de formación del profesor. De esta manera Edge propone empezar la sesión de retroalimentación escuchando qué han observado los propios profesores y cuál es su interpretación de la clase, a partir del foco de interés fijado por ellos, para pasar a analizar alternativas de qué se podría haber hecho en determinadas situaciones y terminar con propuestas de reflexión y acción para el futuro:

[...] I find this adaptation of Freeman’s stages useful as a general backdrop to a delicate part of the trainer’s job. It assumes that all teachers (in fact, all people) benefit from having someone try first of all to understand what they are doing in their own terms. It uses the immediacy of experience as a basis for considering alternative ideas, and it prepares the ground for the trainer’s sensitive exercise of his/her responsibilities in terms of the trainee and the profession at large (Edge, 1993, p. 3).

En nuestra experiencia, esta propuesta permite que el observador construya las bases del andamiaje gracias al cual el profesor observado genera durante la sesión de retroalimentación un proceso de aprendizaje desde sus conocimientos y percepciones. Para clarificar el concepto de “andamiaje” es muy precisa la siguiente definición de Otha:

A helpful sociocultural metaphor is *scaffolding*, through which ‘assistance is provided from person to person such that an interlocutor is enabled to do something she or he might not have been able to do otherwise’ (Otha, 2000, p.52, citado por Bailey, 2006, p.43).

Encontramos explicitadas en la investigación las dificultades que pueden aparecer en la sesión de retroalimentación cuando los profesores noveles no son conscientes del proceso en que están inmersos y, por tanto, no se dan las condiciones para construir una reflexión dialogada:

La sensación que nos quedaba al finalizar las entrevistas que habíamos grabado con la intención de mejorar la práctica docente era la de que no en todos los casos los profesores eran conscientes de lo que había sucedido en sus clases, es decir, no lograban nombrar el problema, según las propuestas de Schön y, por lo tanto ni siquiera se podría esperar una mención de cambio, de transformación, en definitiva, de mejora de su práctica docente (Arribas, 2011, p. 27).

Precisamente la grabación de la sesión de clase y la realización de una tarea de autoobservación guiada por medio de preguntas previa a la sesión de retroalimentación es una herramienta que consideramos puede facilitar la toma de conciencia de los profesores sobre su actuación en el aula. Los datos que presentamos en el capítulo tercero reflejan que efectivamente este paso previo a la sesión de retroalimentación contribuye a la autonomía del profesor y le permite llegar a la sesión con un punto de partida propio.

Por otra parte, como nos recuerdan Gebhard y Oprandy (1999), la investigación ha puesto de manifiesto que son los observadores los que controlan el proceso de retroalimentación, generando mayoritariamente los datos y la información:

Waite (1993) confirmed that supervisors enjoy a privileged position in such conferences, generating the ‘data’, initiating conferences and topics for discussion, and determining what teacher responses are sufficient and redirecting the talk when a teacher’s response is considered insufficient (Gebhard y Oprandy, 1999, p. 101).

Postulamos que esta desigualdad en el control de los datos se puede paliar permitiendo que los profesores tengan acceso a más información sobre la clase que han realizado, a través de herramientas específicas, como es en nuestra investigación la ficha de reflexión<sup>14</sup> que diseñamos como guía de la autoobservación. En esta ficha se recogen aspectos de la clase (lo que ha funcionado bien o no), percepciones y sentimientos de los profesores y los temas que los profesores en prácticas quieren comentar con sus observadores.

De esta manera, al llegar a la entrevista, tanto el observador como el observado han compartido datos sobre el proceso partiendo de lo que los profesores noveles han visto y sentido, y contando con un documento escrito desde la propia experiencia de los profesores en prácticas, lo que contribuye a evitar malentendidos que se pueden generar en las sesiones de retroalimentación, como nos advierte Arribas (2011):

Partir de los conocimientos previos nos puede resultar fundamental para determinar el punto de desarrollo en el que se encuentra el profesor, y puede ser un elemento básico que contribuya a la motivación. En el caso de los profesores noveles este aspecto será fundamental, para llegar al establecimiento de un lenguaje compartido, porque quizás como observadores, hallamos planteado un objetivo de investigación [...] y el observado no nos haya entendido [...] Esto provoca que el observador deba emplear varios minutos en la retroalimentación para aclarar a posteriori a qué se refería (p. 37).

Podemos concluir este apartado, haciendo alusión a la serie de propuestas<sup>15</sup> que Gebhard y Oprandy (1999) ofrecen en su obra para invitar a los profesores observados a aumentar su nivel de responsabilidad en las sesiones de retroalimentación e influir en la agenda de las mismas. En especial, nos interesa señalar que este listado recoge entre sus recomendaciones: la grabación de la sesión de clase, su visionado y la realización de una serie de preguntas de reflexión que, a ser posible, se puedan compartir con el observador, antes de llegar a la sesión de retroalimentación.

---

<sup>14</sup> Anexo 2.

<sup>15</sup> Tomadas de la obra de Roth (1984).

### 2.3 La grabación en vídeo de sesiones de clase

En su artículo de 2004 Sherin realiza un recorrido histórico por las aplicaciones del vídeo en la formación docente. Su uso comienza a popularizarse en los años 60 con el auge del conductismo, cuando se introduce en la microenseñanza, que consiste en reducir la clase a la práctica de un aspecto concreto en una sesión breve, normalmente de unos quince minutos: “Microteaching will be defined as a training context in which a teacher’s situation has been reduced in scope or simplified in some systematic way” (Wallace, 1991, p. 87).

Entonces el vídeo se emplea para grabar las prácticas y poder analizar después el éxito en la ejecución de una habilidad específica con un supervisor. Normalmente, los alumnos eran compañeros de formación y tras la observación de la secuencia la práctica se repetía para perfeccionar los elementos observados. Una década más tarde se popularizaron las parrillas de observación para analizar la actuación docente y recoger datos sistemáticamente sobre las acciones del profesor y los efectos que producían.

En los 80 el cognitivismo sustituyó al paradigma conductista y los investigadores y formadores comienzan a centrarse en la manera en que los profesores piensan y reflexionan sobre su actuación. Se extendió entonces el uso del vídeo para presentar modelos de conductas expertas a través de casos a analizar: “Similar to narrative cases, the goal was to use video-based cases as the basis for reflection and for development of teachers’ professional knowledge base” (Sherin, 2004, p. 7).

Los últimos desarrollos de esta herramienta incluyen la difusión digital de las grabaciones en redes virtuales y la posibilidad de mezclar lenguajes en la edición de los vídeos, por ejemplo con comentarios que expliquen las fases de una clase o el empleo de una determinada estrategia o destreza.

Sherin afirma que, pese a los diferentes modelos educativos y a la variedad de formatos técnicos, a lo largo de las décadas ha permanecido el valor de la utilidad de ver grabaciones de otros profesores y ser grabados: “Watching videotapes of instruction has been found to be motivating for teachers, and in some cases to promote change in teachers’ practices” (Sherin, 2004, p. 10).

Este proceso de desarrollo del vídeo se ve reflejado en la realidad profesional del docente en el contexto de EEUU, desde su presencia en procedimientos de selección: “[...] teachers who apply for certification from the National Board for Professional Teaching Standards are required to submit videotapes of their teaching along with written commentaries” (Sherin, 2004, p. 19); a la confección de portafolios que incluyen material digital a lo largo de la carrera profesional.

Asimismo existen importantes colecciones de vídeos de práctica docente cuyo objetivo es la formación de profesores de inglés<sup>16</sup> que se incluyen en sistemas de acreditación profesional internacional (ej. CELTA, DELTA).

No obstante, la presencia de grabaciones de clase en la vida de un profesional del español como lengua extranjera es todavía muy limitada, tanto en su proceso de formación, como veremos a continuación, como en su carrera posterior, e inexistente en materiales de calidad publicados por instituciones reconocidas. Contribuir a su extensión es uno los motivos fundamentales de nuestra investigación.

---

<sup>16</sup> La colección Teacher Training DVD Series , publicada por International House London (2006).

## 2.4 La observación de clases grabadas

La obra editada por Brophy (2004) en relación al uso del vídeo en la formación docente ha sido nuestra referencia fundamental, especialmente como guía en cuanto al estado de la investigación en este campo. Este autor destaca la lenta incorporación de este tema a la agenda investigadora, hecho que ocurre especialmente a partir de los 90:

[...] Although experimental uses of video in teacher education date back at least until 1960s, it was not commonly incorporated into undergraduate teacher education programs until the 1990s. Most of these publications on its use did not proliferate until the 1990s (Brophy, 2004, p. XI).

Brophy enfatiza además el limitado alcance de su búsqueda en cuanto a trabajos de investigación en este campo, a pesar del interés tecnológico de la época y de las ventajas recogidas por la investigación precedente sobre las grabaciones como herramienta formativa:

Even though I knew that research and scholarship on using video in teacher education was limited despite widespread interest in this technology, I was surprised to find that my broad-ranging search efforts only yielded about 30 names. [...] Ultimately, my list of potential contributors was whittled down to fewer than 20 individuals or teams. A majority of these scholars are represented in the volume (Brophy, 2004, p. XVI).

Hay nueve estudios empíricos en el volumen. Todos comprenden aplicaciones de grabaciones en el ámbito de la educación reglada escolar. Seis de ellos se refieren a la enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales, con predominio de las primeras, que resulta ser la materia que más está aprovechando esta tecnología; dos son trabajos sobre enseñanza de la literacidad y uno recoge el análisis de la discusión como herramienta formativa en las ciencias sociales. Los estudios comparten el uso del vídeo como material que ofrece modelos de buena práctica, ejemplos de reflexión sobre la actuación de los docentes y el aprendizaje de los alumnos y aplicaciones curriculares ejemplificadas. Por otra parte, el volumen va precedido del artículo de Sherin que nos ofrece una visión general de las aplicaciones formativas del vídeo, sus ventajas y limitaciones, las investigaciones recientes y sus posibilidades futuras.

En conjunto, las investigaciones del volumen de Brophy se concentran en las dos primeras actividades formativas que recogen Masats y Dooly (2011) en la siguiente clasificación:

*Video-viewing* is often used as a method to focus student-teachers' attention on certain topics and to set up a base for class discussion and assignments. *Video-modelling* is a means of getting student-teachers to focus their attention on target skills or behaviour. *Video-coaching* has been used to refer to the use of taped activities of the student-teachers themselves which then leads into group discussion (Masats y Dooly, 2011, p. 1152).

Estas autoras promueven una aproximación holística respecto al uso del vídeo en la formación docente que recoja todas las actividades anteriores en un mismo programa formativo, añadiendo además la creación de vídeos como material didáctico que permita a los docentes familiarizarse con una aplicación tecnológica que puedan implementar posteriormente en sus aulas en proyectos de aprendizaje.

En nuestra investigación nos hemos centrado en la actividad, denominada en la anterior clasificación como “Video-coaching”, en que los profesores en formación ven sus grabaciones y reciben retroalimentación de su práctica docente. A continuación vamos a analizar algunos de los estudios empíricos que nos han servido de referencia.

## **2.4.1. La autoobservación de clases grabadas: estado de la cuestión**

### **2.4.1.1. Aprendizaje situacional: procesos contextualizados**

Bliss y Reynolds (2004) presentan en la edición de Brophy un estudio sobre los vídeos formativos denominados “Docucases”. Las grabaciones, de entre 20 y 25 minutos, tratan de reflejar un sistema de estándares formativos<sup>17</sup> al presentar actuaciones de profesores expertos<sup>18</sup> comentadas por narradores.

Las investigadoras argumentan teóricamente la utilidad de las grabaciones en base a tres características de las mismas: autenticidad, estética y accesibilidad. La primera se refiere a las ventajas del vídeo como instrumento de un tipo de cognición situada: “[...] learning cannot be separated from the context in which takes place. Prospective teachers need authentic situations that require them to engage in the kinds of thinking and problem solving that more experienced teachers use” (Bliss y Reynolds, 2004, p.31). En este sentido, los vídeos en este proyecto condensan una sesión de clase completa.

El segundo aspecto caracteriza el estilo de las grabaciones en las que se utilizaron dos cámaras, un equipo especializado, música de fondo en algunos momentos y un narrador. Estos vídeos ofrecen imágenes de calidad para generar la percepción de una experiencia real en los profesores noveles. Finalmente la accesibilidad se refiere a las anotaciones que presentan los vídeos, la labor narrativa y las actividades de andamiaje en grupos de discusión que se proponen para trabajar con ellos.

Podemos añadir a esta concepción de la accesibilidad la importancia del visionado de imágenes para la comprensión de conductas complejas que Murphey cita en su investigación sobre el uso de grabaciones en el desarrollo de la competencia oral de los alumnos:

---

<sup>17</sup> INTASC: Interstate New Teacher Assessment and Support Consortiums.

<sup>18</sup> Certificados por la Agencia, National Board for Professional Teaching Standards.



Research has shown that active coding of modelled activities into descriptions or labels or vivid imagery increases learning and retention of complex skills. Through watching others, then a person can form an idea of the components of a complex behaviour and can begin to visualize how the pieces could be assembled and sequenced in various other settings. All of this can be achieved through central processing without being performed the action (Murphey, 2010, p. 32).<sup>19</sup>

A partir de los trabajos conjuntos de las autoras antes mencionadas, Reynolds emprendió en 2002 una investigación cualitativa con 34 profesores en formación de la Universidad de Idaho, en la cual se plantearon tres preguntas de investigación sobre la efectividad didáctica de los “vídeo-casos”. Entre los resultados podemos destacar que un 91% de los profesores afirmaron que preferían trabajar con casos grabados a escritos y un 83% consideró esta herramienta como lo mejor del curso de formación. Entre las razones aducidas para estas preferencias encontramos las siguientes:

- 1- La comprensión es favorecida por la implicación sensorial y emocional generada: “Video enables viewers to gain a richer understanding of the case by engaging their senses and emotions” (p. 41).
- 2- El tipo de comunicación que permiten representar: “Video allows viewers to see subtle communication and body language between teacher and student” (p. 41).

Aun cuando nosotros no hemos investigado las grabaciones como modelos de clase, las características de autenticidad y accesibilidad se respetan también en los vídeos de nuestra muestra. Por otra parte, los resultados positivos de las encuestas de evaluación del estudio de Reynolds se evidencian también en nuestros datos. Finalmente la importancia de la comunicación y el lenguaje corporal es un aspecto muy destacado en los cuestionarios de nuestra muestra.

---

<sup>19</sup> Cita de Arnold, 2000, p. 269 basada en la obra de Tharp y Gillmore, 1988.

### 2.4.1.2 Imágenes de uno mismo: autorregulación y cambio

Masats y Dooly (2011) llevaron a cabo un estudio longitudinal durante tres años en programas de formación inicial<sup>20</sup> de futuros profesores de primaria y secundaria sobre la eficacia de una propuesta integrativa del vídeo en la formación docente. Se recogieron los datos de un cuestionario final y de entrevistas a los profesores en formación. Dentro de las aplicaciones analizadas, nos interesa destacar el segundo caso del estudio: el llamado “Video-coaching”.

En este caso de análisis se grabaron las prácticas docentes, a partir de las cuales, los profesores noveles tenían que escoger una secuencia de la que se sintieran satisfechos y si lo deseaban otra en la que se reflejara un aspecto de su actuación mejorable. Posteriormente se proponía una presentación y discusión de las muestras en grupo:

Case 2 is sustained in the belief that video-coaching offers student-teachers stimuli for personal reflection. As in most video-coaching proposals, student-teachers engage in reflection on their own teaching practice, however, this model also facilitates learning about evaluation and continual assessment processes and teacher behavior by providing carefully scaffolded peer-assessment techniques (Masats y Dooly, 2011, p. 1155).

En las encuestas los profesores afirmaron haber asimilado competencias docentes gracias al proceso de grabación y retroalimentación en grupo. Este estudio nos lleva a reflexionar sobre dos aspectos del proceso investigado: la autorregulación y los modelos de retroalimentación.

Consideramos el concepto de autorregulación según la siguiente definición de Richards y Farrell: “Self-monitoring or self-observation refers to a systematic approach to the observation, evaluation, and management of one’s own behavior in order to achieve a better understanding and control over the behavior” (Richards y Farrell, 2005, p. 34)<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación.

<sup>21</sup> Cita secundaria tomada de Armstrong y Frith, 1984; Koziol y Burns, 1985.

Bailey, Curtis y Nunan (2001, cap. 7) aportan datos de investigaciones clásicas en el campo de la autorregulación. Así se refieren a varios estudios de Wallace (1979, 1981) que evidencian la eficacia del vídeo en la toma de conciencia de profesores de actuaciones que deciden modificar: “Wallace found that 87 percent of the inservice and preservice EFL teachers he studied said that ‘seeing themselves on videotape had made them aware of habits and mannerisms which they were now trying to change’” (1979, p. 13, citado por Bailey, Curtis y Nunan, 2001, p. 118). Este investigador concluye que la ventaja principal del vídeo es que permite la objetivación del acto de enseñanza para su posterior análisis. Tanto la toma de conciencia, como la objetivación, son aspectos que evidencian también los datos de nuestro estudio.

El valor de la grabación como registro objetivo es subrayado también por otro de los estudios citados por Bailey, Curtis y Nunan: el de Stenson, Smith y Perry de 1979, sobre el uso del vídeo como fuente de autorregulación en profesores de la Universidad de Minnesota. Para estos investigadores las grabaciones ofrecen información que los profesores pueden utilizar en su desarrollo profesional siempre que se cumplan además otros cuatro requisitos en este proceso:

- Capacidad de análisis o introspección
- Aceptación de la responsabilidad en el proceso de formación
- Decisión de efectuar cambios
- Realización de los cambios

Consideramos decisivos estos elementos y hemos podido comprobar en nuestro estudio que la mayor o menor autonomía de los profesores en su propia regulación depende en gran medida de estos requisitos. Cuánto más carecen de los dos primeros, mayor es la necesidad de contar con fuentes de retroalimentación externas.

Por otra parte, estos autores relacionan el proceso de objetivación con la distancia emocional que permite alcanzar el vídeo:

Videotape also allows a teacher to gain emotional distance from the class by viewing the tape at a later time [...] Upon viewing the tape of the class, the teacher can dissociate him/herself from the image on the screen, and with this new perspective, may be able to determine how to handle the situation the next time it arises (1979, p. 7, citado en Bailey, Curtis y Nunan, 2001, p. 123).

Este proceso de objetivación sitúa al profesor novel que observa su clase en una perspectiva diferente, la que tienen sus alumnos, de tal manera que se coloca en un lugar desde el que puede experimentar más fácilmente lo que viven ellos y creemos que le sensibiliza respecto a sus dificultades. Aunque la siguiente cita hace referencia al aprendizaje de los alumnos en cursos de lengua, consideramos que el mecanismo que se describe es equiparable:

Looking at the video procedure in this light, we might say that when students are watching themselves performing on video they are suddenly given a second perspective of themselves. It is an out-of-body experience in which the self becomes an 'other'. Watching a video of 'yourself' gives you a second perspective and allows you to see yourself as others might. At the same time you have a different view of the other, since now you are not fully engaged in conversation, you have the leisure to better appreciate things that the others do (Murphey, 2010, p. 36).

En la investigación realizada por Kpanja (2001) sobre la utilidad del uso de grabaciones en las prácticas de microenseñanza de futuros profesores, este autor fundamenta su trabajo en los estudios de Olivero (1970) y especialmente en los resultados de Zein (1976), como evidencias de la mayor efectividad del proceso de microenseñanza con grabaciones que sin ellas:

Olivero (1970) found that micro-teaching without video-recordings was less effective in terms of skill mastery because the practicing teacher was deprived of the opportunity to see any errors. He argued that microteaching is an essential ingredient for teacher education and that videotape should always be handy in any micro-teaching environment (Kpanja, 2001, p. 484).

Por su parte, Kpanja realizó un estudio con dos grupos de un total de 40 profesores en formación en la Universidad de Ilorin (Nigeria), los cuales ejecutaron diversas actividades de práctica didáctica, desempeñando alternativamente el papel de alumno o profesor. Se llevó a cabo un test para evaluar los avances en la práctica de habilidades específicas: "The result of this investigation showed that the group which used video recordings (Group I) had significant improvement over the control group who did not have access to the video teaching playback machine" (Kpanja, 2001, pp. 485-86).

Esta investigación se adhiere a una tradición de estudios empíricos que han demostrado la efectividad de las grabaciones en el aprendizaje de habilidades discretas que se practican en contextos muy controlados. Nuestra investigación se ha desarrollado en prácticas más complejas que han intentado respetar la ecología del acto didáctico. No obstante, reconocemos que los aspectos que los profesores noveles pudieron percibir y por tanto ser capaces de autorregular gracias a las grabaciones se refieren también mayoritariamente a habilidades docentes, como comentaremos en el capítulo siguiente.

Nos identificamos, en cambio, con un contexto de investigación menos conductista en su concepción del modelo de desarrollo profesional. En este sentido, Sherin (2004) destaca las posibilidades del vídeo dentro de un enfoque reflexivo de la formación docente. Esta autora postula que el vídeo promueve el análisis de la enseñanza de formas muy diferentes a la práctica habitual, y permite abandonar las acciones ritualizadas, al favorecer una perspectiva analítica (“analytic mind-set”) que proporciona tiempo y distancia. Por otra parte, la posibilidad de trabajar con las grabaciones repetidamente y de analizar varias veces una escena favorece la toma de conciencia y el seguimiento temporal de cambios y transformaciones. Asimismo Richards y Farrell (2005) explicitan las funcionalidades del vídeo para facilitar la autorregulación. En su opinión las grabaciones posibilitan que los profesores descubran aspectos de su práctica de las que no eran conscientes, ejemplos de los cuales analizaremos más adelante en este trabajo:

We believe that self-monitoring offers several benefits. It allows the teacher to make a record of teaching that he or she can use for a variety of purposes, as we will discuss in this chapter. It can also provide an objective account of one`s teaching. Although teachers usually feel that they have a good understanding of how they approach their teaching and the kind of teacher they are, when given a chance to review a video recording or a transcript of a lesson, they are often surprised, and sometimes even shocked, at the gap between their subjective perceptions and ‘objective’ reality (Richards y Farrell, 2005, p. 36).

### **2.4.1.3 Autoobservaciones y procesos de retroalimentación**

Un estudio fundamental en este terreno fue el que llevaron a cabo Franck y Samaniego en el departamento de español de la Universidad de California entre 1978-79. La investigación indaga en las relaciones entre procesos de retroalimentación basados en la observación presencial frente a grabaciones en el proceso de supervisión. A los profesores noveles se les dejaba elegir el tipo de observación que preferían. Durante toda la instrucción experimentaban en cualquier caso con ambos modelos. En el proceso de retroalimentación, se permitía que los profesores vieran primero las grabaciones para decidir si querían repetir las. Posteriormente las cintas eran observadas conjuntamente por los profesores noveles en presencia del tutor y de un analista especializado en vídeos.

Los datos se recogieron en dos momentos de la formación con dos cuestionarios en que se planteaban preguntas referidas a las preferencias por un tipo de observación u otra, el proceso de retroalimentación y la razón de las preferencias, así como los aspectos de su enseñanza que consideraban que se habían beneficiado del uso de las grabaciones.

En la redacción de nuestro cuestionario sobre la utilidad de las grabaciones<sup>22</sup> nos hemos basado en el instrumento de recogida de datos elaborado por Franck y Samaniego.

Los resultados de esta investigación muestran que los profesores noveles encuentran ventajas y desventajas en ambos modos de observación, aunque ellos se beneficien más de las grabaciones para su proceso de aprendizaje:

When asked to compare videofeedback to in-class observation, TA's said that both methods of supervision had advantages and disadvantages. They felt that the supervisor received a more accurate impression of the class atmosphere when visiting in person, but that videotape offered the opportunity for greater learning through self-observation. (Franck y Samaniego, 1981, p. 275)

---

<sup>22</sup> Ver Anexo 3.

Destacables son además las aportaciones positivas que evidencia la investigación respecto al proceso de retroalimentación, pues las grabaciones permiten que los tutores realicen comentarios más precisos y objetivos y, asimismo, ayudan a los profesores noveles a autoevaluarse:

The problem of convincing assistants they said a particularly thing or that students were answering incorrectly ceases to exist. Rather, defenses seem to disappear and be replaced by a conscious effort to spot one's own errors. Repeat tapings evidence not only improvement in teaching technique but also an ability on the part of TA's to discover their own errors and in viewing videotapes, to be constructively critical of their own performance (p. 276).

El cuestionario ofrecía asimismo un listado de temas en que los profesores consideraban que el visionado de las grabaciones les había permitido efectuar cambios en su actuación. Este contenía tanto habilidades como elementos relacionados con el estilo de enseñanza, la presencia y la relación con los alumnos. Entre los factores seleccionados por los formandos figuran la cantidad de discurso docente y la lengua empleada, así como la efectividad de las explicaciones y determinadas actividades de práctica controlada.

Nos sorprende en vista de los resultados obtenidos por nosotros, la ausencia de referencias a la voz, el tono y la velocidad del discurso. Consideramos, no obstante, que el hecho de que los temas estén ya previamente establecidos en el cuestionario, influye decisivamente en la selección de los encuestados; por esta razón, nosotros hemos planteado preguntas abiertas en relación a estos aspectos.

Existen recientes investigaciones, como la ya citada de Masats y Dooly que defienden los beneficios de una retroalimentación colaborativa entre iguales, es decir, entre los propios compañeros en formación. Asimismo Sherin ha investigado en varios trabajos (2003) su aplicación del video-club, en el cual los profesores se reúnen para compartir secuencias de sus clases y analizarlas juntos (2004, pp. 15-16). En algunas universidades de EEUU los profesores en prácticas preparan presentaciones de sus clases para los demás compañeros en formación. La validez de esta retroalimentación colectiva es cuestionada por algunos autores, debido a las dificultades para realizar críticas constructivas:

Without the teacher present, the group has a greater opportunity to engage in a discourse that focuses on what *might* have been the reasoning behind teacher decisions or what *might* have been the mathematical experience of students and hearing alternative possibilities and reasoning. The group is more capable of openly discussing their own thinking, and reasoning and able to critically scrutinize the safety distant instance of teaching. This is not to say that videotaping oneself and discussing it with colleagues, couldn't be productive, however, at this point in time the typical norms of professional practice are not conducive to critical analysis of one's own teaching (Seago, 2004, p. 263).

Por esta razón, especialmente en formación inicial, cuando se elige la retroalimentación colaborativa, ésta es moderada por un experto. Masats y Dooly lo precisan así refiriéndose a los profesores noveles: “They may become too self-critical or even frustrated about their possibilities for progress. Therefore, the student-teachers had to be coached in peer reviewing and peer-assessment before-hand” (p. 1156).

En nuestra investigación, incluimos una pregunta en el cuestionario antes mencionado<sup>23</sup> sobre la oportunidad de compartir sus grabaciones con los compañeros: el 66% se mostró a favor. Posibilidad que reservamos a futuras investigaciones.

No obstante, nos parece importante resaltar la variedad de perspectivas que adquiere el acto de enseñanza cuando los profesores tienen la posibilidad de ver la grabación de su clase, conocer la opinión de los alumnos a través de un cuestionario específico<sup>24</sup> y dialogar con el observador en la sesión posterior de retroalimentación. Este proceso de triangulación enriquece la comprensión de los profesionales de su propia actuación:

The insights, knowledge, and advice of others provides me with choices as well as stimulation. With choices, I can compare. Information and insights from others can also serve as benchmarks to see what degree the changes I perceive I am making in words I am, in fact, making in actions as well (Bailey, Curtis y Nunan, 2001, p. 45).

---

<sup>23</sup> Anexo 3.

<sup>24</sup> Anexo 6.



#### **2.4.1.4 Limitaciones de esta herramienta y dificultades de uso**

Las limitaciones que la investigación (Sherin, 2004, pp.10-11) ha especificado respecto al empleo del vídeo como herramienta formativa se centran en los siguientes puntos:

- La perspectiva que genera la cámara o cámaras con que se grabe la sesión pueden reducir la información obtenida en mayor grado que una observación presencial.
- La grabación no recoge mucha información contextual que influye en las acciones del profesor y los alumnos.

Ambas limitaciones son menores en nuestro estudio, al tratarse de grabaciones de los propios profesores de la sesión. De esta manera, cuentan con mucha información previa por haber preparado la sesión de clase y haberla impartido y también disponen de la perspectiva de un observador presencial en el aula, aunque no en todas las prácticas durante la totalidad del proceso. En cualquier caso, retomaremos el análisis de estas críticas al exponer nuestros resultados.

Igualmente hemos podido constatar, como señalan Bailey; Curtis y Nunan (2001, p.127), que la presencia de la cámara es olvidada a los pocos minutos por los participantes del proceso y por tanto su influencia negativa, como factor de estrés y ansiedad, parece más limitada de lo que muchos profesores afirman. Para contribuir a la buena marcha de las observaciones y las grabaciones, pensamos que, en cualquier caso, es básico crear un clima de respeto y confianza:

We worry that it is becoming the 'in thing' to capture video of classrooms. We have concerns that there are those who will rush to use videos of classrooms, without careful consideration for what it might mean to the teacher, the students, and the future willingness of teachers to open their classrooms for learning (Seago, 2004, p. 279).

Existen muchas recomendaciones de formadores expertos respecto a los requisitos para que un proceso de observación se realice de manera exitosa dentro de un modelo formativo. Lagasabaster y Sierra recogen un decálogo elaborado por los propios profesores a los que investigaron sobre sus creencias y actitudes hacia la observación. Entre los elementos de este decálogo figura en primer lugar: “La necesidad de crear una situación afectiva positiva” (2004, p. 216).

A pesar de todas las posibilidades que despliega el uso de las grabaciones como hemos expuesto, en la formación de profesores de lenguas en España es muy reducida. En este sentido, citamos el estudio de Roldán Tapia (1999) relativo a futuros profesores de inglés en secundaria durante la realización del CAP:<sup>25</sup>

El análisis de las respuestas muestra de una forma muy clara varios hechos muy habituales en nuestro contexto de enseñanza y formación: a) la fase de observación en las prácticas existe, pero de una forma que roza la anarquía; b) el escasísimo uso hecho de vídeos como recurso en las actividades de formación frente a la observación del componente humano, tanto del profesor tutor como de los compañeros; este hecho contrasta sobremedida con la situación que se da en Norteamérica, donde la observación de vídeos antecede con frecuencia a la observación de compañeros (Richards y Crookes 1988, p.14) [...] (Roldán Tapia, 1999, p. 168).

Esta realidad la hemos corroborado en nuestro propio contexto haciendo una encuesta entre los profesores del centro<sup>26</sup> donde trabajamos para conocer su experiencia con grabaciones:

- Experiencia en grabación de clases: ¿Han grabado alguna vez una clase tuya?

| Sí      | No       |
|---------|----------|
| 3 (12%) | 22 (88%) |

<sup>25</sup> Curso de Adaptación Pedagógica.

<sup>26</sup> La encuesta se ha realizado al total de los profesores que regularmente trabajan en el centro, tanto fijos como colaboradores, un total de 25.

Resulta evidente la brecha que existe entre la bibliografía relacionada con la utilidad de las grabaciones de vídeo y su uso en el entorno español de enseñanza de lenguas. En nuestra opinión, esta diferencia se relaciona con prácticas muy alejadas de la observación sistemática de las aulas y procesos estandarizados de recogida de datos. Distancia que esperamos desaparezca en el futuro, a lo que pueden contribuir trabajos de investigación en este terreno.

Podemos concluir esta revisión bibliográfica con las siguientes palabras de Richards y Farrell:

The best record of a lesson is a video because it provides a much more accurate and complete record than a written or audio recording. Although there are intrinsic difficulties involved in videotaping a lesson, the result is often worth the effort (2005, p. 44).

### 3. INVESTIGACIÓN DE ACCIÓN EN EL AULA: LAS GRABACIONES PARA LA AUTOOBSERVACIÓN DEL DOCENTE

#### 3.1 Contexto de la investigación

##### 3.1.1 Descripción del Curso de formación de profesores

El Curso de Formación Inicial que se imparte anualmente en el Instituto Cervantes de Hamburgo tiene como destinatarios a licenciados que desean orientar su formación a la enseñanza del español a extranjeros y a futuros profesores de ELE. Se extiende durante un periodo de siete meses y se organiza en dos ciclos formativos. El curso académico 2011-12 ha sido su 4ª edición.

Estos cursos de formación inicial son habituales en los Institutos Cervantes en el contexto alemán, independientemente de los programas que desarrolla esta Institución desde su sede central. Esta realidad se debe a la fuerte demanda que registra el aprendizaje del español en nuestro contexto y cuyo crecimiento ya no solo se refiere a la enseñanza de adultos sino sobre todo de niños y adolescentes.

Los objetivos del Curso que impartimos se pueden resumir en los siguientes:

- Proporcionar elementos básicos para planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de ELE.
- Permitir la adquisición de conocimientos teóricos sobre aspectos didácticos y metodológicos relacionados con la enseñanza de ELE.
- Adquirir herramientas prácticas necesarias para gestionar y optimizar el trabajo docente.
- Observar actuaciones docentes y reflexionar sobre el propio proceso formativo.

El curso de formación tiene una duración de 110 horas presenciales, 55 repartidas en cada ciclo. El primero se extiende de septiembre a diciembre y el segundo de enero a finales de marzo.

Cada uno se compone a su vez de 12 módulos. Los alumnos tienen que hacer dos periodos de observaciones (cuatro en total) a profesores del Instituto y dos prácticas de clase en cursos organizados con los alumnos de la institución.

Los participantes reciben un certificado de aprovechamiento tras la entrega de su portafolio de formación. Asimismo es obligatoria la asistencia al 80% de los módulos de cada ciclo y a todos los módulos prácticos.<sup>27</sup>

En el curso realizamos una evaluación formativa basada en un portafolio<sup>28</sup>. Este puede incorporar todas las muestras que los profesores noveles estimen oportuno como evidencia de su proceso de formación. No obstante, se han establecido una serie de documentos de entrega obligatoria en plazos determinados como fuente de evaluación. Los enumeramos a continuación:

### **Ciclo I**

- Punto de partida.
- Dos fichas de observación de clases de profesores expertos.
- Diseño de un plan de clase.
- Grabación de la impartición de la secuencia didáctica diseñada.
- Ficha de autoobservación sobre la grabación.
- Cuestionario de valoración del ciclo.

### **Ciclo II**

- Dos fichas de observación de clases de profesores expertos.
- Diseño de un plan de clase.
- Grabación de la impartición de la sesión de clase.
- Ficha de autoobservación sobre la grabación.
- Cuestionario de valoración del ciclo.
- Punto de llegada.

---

<sup>27</sup> Se puede consultar el programa en la web:

[http://hamburgo.cervantes.es/es/formacion\\_de\\_profesores/curso\\_formacion\\_profesores\\_inicial.htm](http://hamburgo.cervantes.es/es/formacion_de_profesores/curso_formacion_profesores_inicial.htm) [Fecha de acceso 10 de mayo de 2012].

<sup>28</sup> Nuestra propuesta de portafolio se basa en el modelo de Pujolà y González (2007).

Como revelan estas tareas, las actividades centrales del portafolio se relacionan primordialmente con actuaciones de aula. La observación y la autoobservación así como la preparación de las clases prácticas son los aspectos relevantes.

### 3.1.2 Perfil de los participantes en el Curso de formación

Este programa formativo se caracteriza por su carácter intensivo y su fuerte orientación práctica, características que responden a un análisis de necesidades de sus participantes. Consideramos relevante explicitar algunas de las mismas:

- La mayoría de los participantes del curso no son licenciados en hispánicas ni en ninguna otra filología.
- Asimismo su perfil se caracteriza por carecer de conocimientos didácticos, ya sean de carácter general o específicamente en el ámbito de las lenguas.
- Su experiencia profesional en la enseñanza de lenguas es, si existe, muy limitada.

Exponemos a continuación algunos datos más detallados del curso 2011-12, que contó con 16 alumnos:

- Sexo:

| Mujeres | Hombres |
|---------|---------|
| 15      | 1       |

- Procedencia:

| Nacionalidad | Participantes |
|--------------|---------------|
| Española     | 9             |
| Peruana      | 3             |
| Boliviana    | 2             |
| Colombiana   | 1             |
| Mexicana     | 1             |

- Estudios:

| Estudios                                   | Participantes |
|--|---------------|
| Doctorado en Ingeniería Química            | 1             |
| Licenciatura en Administración de empresas | 4             |
| Licenciatura en Periodismo                 | 3             |
| Licenciatura en Derecho                    | 2             |
| Licenciatura en Traducción                 | 1             |
| Licenciatura en Arquitectura               | 1             |
| Licenciatura en Filosofía                  | 1             |
| Licenciatura en Marketing                  | 1             |
| Diplomatura en Magisterio                  | 1             |
| Diplomatura en Turismo                     | 1             |
| Enfermería                                 | 1             |

- Experiencia docente en ELE: ¿Has dado clase de español como lengua extranjera?<sup>29</sup>

| Sí             | No             |
|----------------|----------------|
| <b>8 (50%)</b> | <b>8 (50%)</b> |

- Experiencia en observación: ¿Te han observado en clase?

| Sí               | No                |
|------------------|-------------------|
| <b>5 (31,2%)</b> | <b>11 (68,8%)</b> |

- Experiencia en grabación de clases: ¿Han grabado una clase tuya?

| Sí               | No                 |
|------------------|--------------------|
| <b>1 (6,6 %)</b> | <b>15 (93,4 %)</b> |

La experiencia de esta única profesora viene de su acreditación internacional como profesora de inglés y su trabajo en instituciones británicas de Perú.

Hemos podido observar en cada edición el crecimiento del número de integrantes del curso sin experiencia previa en la docencia de lenguas extranjeras. En su primera convocatoria, la mayoría de los participantes estaban dando clase, aunque no tuvieran formación específica. Esta realidad ha provocado el desarrollo de las tareas de observación y de práctica tutorizada.

<sup>29</sup> Incluimos el cuestionario repartido al inicio del curso sobre la experiencia en observación y grabación: Anexo 4.



### **3.2 Enfoque metodológico: La investigación-acción**

Nuestro trabajo se adscribe al paradigma de la investigación-acción. Nosotros, en nuestra práctica habitual de formadores, hemos emprendido una acción sistemática de observación y recogida de datos. La definición de Van Lier (1994, p. 55) nos clarifica las características contextuales específicas de este tipo de investigación:

Action Research is research in action, i. e. it is research that is done on the job, while you are doing your work. It is just done in a more systematic way and it's cyclical in the sense that you go through a sequence of planning, acting, monitoring, observing, reflecting and changing your questions or rephrasing, sharpening your questions and changing your plans, and so on. So it's an ongoing probing of your own educational reality or professional work which is open-ended and it is done while you are doing the work, so it's practice-based rather than theory-based.

Van Lier explicita asimismo los orígenes de esta modalidad investigadora que se remonta a los trabajos del psicólogo estadounidense Kurt Lewin en los años 40, quien desarrolló un tipo de investigación en contextos reales, en concreto, en organizaciones afectadas por problemas de racismo o discriminación étnica. Su enfoque se trasladó posteriormente al campo de la educación en los años 60-70, y fue especialmente en Gran Bretaña, donde floreció con los trabajos de Lawrence Stenhouse. La reivindicación de liberar a la investigación del marco académico y de aspirar a fines de justicia social se ha mantenido en la variedad de propuestas de esta corriente, como afirma Stenhouse (en Imbernón, 2002, p. 58): “La investigación-acción es un tipo de investigación en el que el acto de investigación es necesariamente un acto sustantivo; es decir, el acto de interrogación es emprendido con la obligación de beneficiar a otros y no sólo a investigadores académicos.”

John Elliott, discípulo de Stenhouse, y uno de los mayores divulgadores de la investigación-acción en el contexto educativo, nos recuerda la estrecha relación entre esta orientación investigadora y el modelo reflexivo de formación docente que hemos expuesto en el capítulo anterior: “Este tipo de reflexión simultánea sobre la relación entre procesos y productos en circunstancias concretas constituye una característica fundamental de lo que Schön ha denominado práctica reflexiva y otros, entre los que me incluyo, investigación-acción” (Elliott, 1993, p. 68).

En este sentido, nuestra aproximación investigadora parte de un marco teórico-práctico acorde con la acción de formación reflexiva que tratamos de implementar. Sin embargo, Elliott nos previene de la trivialización de este paradigma de investigación, que podría identificarse con cualquier enfoque de carácter utilitario que haya abdicado de la dimensión ético-social que señalábamos antes:

[...] hay indicios de que la investigación-acción ha sido secuestrada al servicio de la racionalidad técnica. Se estimula a los profesores para que consideren la investigación-acción como una investigación de la forma de controlar el aprendizaje del alumno, para obtener objetivos predefinidos de aprendizaje sin tener en cuenta la dimensión ética de la enseñanza y el aprendizaje (Elliott 1993, p. 70).

Nos identificamos con esta crítica y nos adherimos a la tradición<sup>30</sup> interpretativa-comprensiva de la investigación en ciencias sociales, una investigación que comporta un análisis cualitativo y en profundidad de los datos. Imbernón (2002, p. 36) destaca los siguientes elementos de este paradigma de investigación:

- Tiene una consideración holística de la realidad educativa.
- Intenta comprender la complejidad y los significados de los procesos educativos.
- Intenta una comprensión crítica de la realidad educativa interpretando los significados.
- No se puede investigar sin el análisis del contexto.
- Es multimetodológica: la recogida de datos es intensa y combina diversas técnicas.

---

<sup>30</sup> Ver Imbernón, capítulo 3, p. 35.

### 3.3 Plan de acción investigadora

Como nos recordaba Van Lier al principio de este capítulo la investigación-acción tiene un carácter cíclico. Nunan y Bailey (2009, p. 227) lo resumen así:

We define action research as a systematic, iterative process of (1) identifying an issue, problem, or puzzle we wish to investigate in our own context; (2) thinking and planning an appropriate action to address that concern; (3) carrying out the action, (4) observing the apparent outcomes of the action; (5) reflecting on the outcomes and on other possibilities; and (6) repeating these steps again.

A continuación recogemos nuestro plan de acción que se basa en el esquema propuesto por Nunan<sup>31</sup>:

1. Problema: Partimos de observar los siguientes hechos:
  - Cambio del perfil de los profesores que acuden a nuestro curso de formación: el contacto con el aula y la experiencia profesional ha disminuido.
  - Dificultades de los participantes para analizar la actuación docente de otros colegas o la suya propia en tareas de observación.
  - Dependencia del tutor o de profesores expertos en las sesiones de retroalimentación para formular áreas de mejora y metas en su desarrollo profesional.
  
2. Investigamos sobre determinados aspectos relacionados con la formación del profesorado que nos pueden ayudar a resolver estos problemas:
  - La práctica docente reflexiva y los instrumentos para fomentar la reflexividad y la autonomía docente.
  - Las aplicaciones de la observación en el proceso de formación de los profesores.

---

<sup>31</sup> Bailey, K, Curtis, A, Nunan, D. (2001, p. 137)

3. Establecemos las hipótesis de investigación que hemos mencionado en la Introducción:

La autoobservación de muestras de docencia grabadas en vídeo:

- pueden facilitar el proceso de toma de conciencia de las propias habilidades, creencias y actitudes,
- ayuda a objetivar la actuación docente;
- y favorece la formulación de metas y áreas de mejora por los propios implicados en el proceso.

4. Elaboramos un plan de acción que consiste en:

Introducir una actividad de autoobservación en cada ciclo formativo con el siguiente procedimiento:

- Grabación de la sesión de clase práctica.
- Entrega de la grabación a los profesores que han impartido la clase.
- Realización de una actividad de reflexión guiada tras la observación de la grabación. Envío de esta ficha en el plazo máximo de una semana.
- Los profesores tutores de las prácticas observan la grabación. Asimismo han observado presencialmente fragmentos de cada clase (10-15 minutos) o la sesión en su totalidad.
- Los profesores tutores reciben las fichas de reflexión sobre la clase práctica.
- Sesión de retroalimentación entre los profesores noveles y los tutores.

Nuestra investigación analizará en qué medida esta acción permite resolver los problemas expuestos y comprobar las hipótesis de trabajo.

5. Recogemos los datos durante el curso de formación y empezamos con el análisis, de forma paralela al desarrollo del curso.
  
6. Reflexión sobre el proceso: el análisis de los datos recogidos y la revisión de nuestro planteamiento de investigación-acción, que exponemos a continuación, nos permitirán determinar el inicio de un nuevo ciclo de investigación.

### **Cronograma del Ciclo de Investigación -Acción**

| Cronograma del                               | Septiembre | Octubre | Noviembre | Diciembre | Enero | Febrero | Marzo | Abril | Mayo | Junio |
|--|------------|---------|-----------|-----------|-------|---------|-------|-------|------|-------|
| Plan de acción                               | 2011       | 2011    | 2011      | 2011      | 2012  | 2012    | 2012  | 2012  | 2012 | 2012  |
| <b>Definición del problema</b>               |            |         |           |           |       |         |       |       |      |       |
| Investigación del área de conocimiento       |            |         |           |           |       |         |       |       |      |       |
| Definición de hipótesis de trabajo           |            |         |           |           |       |         |       |       |      |       |
| Acción:                                      |            |         |           |           |       |         |       |       |      |       |
| Modificaciones del curso de formación        |            |         |           |           |       |         |       |       |      |       |
| Recogida de datos                            |            |         |           |           |       |         |       |       |      |       |
| Primer análisis de los datos: Categorización |            |         |           |           |       |         |       |       |      |       |
| Análisis y reducción de los datos            |            |         |           |           |       |         |       |       |      |       |
| Interpretación de los datos                  |            |         |           |           |       |         |       |       |      |       |
| Reflexión sobre la acción                    |            |         |           |           |       |         |       |       |      |       |

### 3.4 Variables

Partimos de nuestras hipótesis de investigación para formular las siguientes variables:

La variable independiente es el visionado de la grabación de la sesión de práctica y la realización de una tarea de reflexión posterior.

Las variables dependientes son:

- la toma de conciencia de las propias habilidades, creencias y actitudes,
- y la formulación de metas y áreas de mejora por los propios implicados en el proceso.

Detectamos una serie de variables intervinientes que pueden influir en el proceso de autoobservación de las grabaciones. Para estas variables hemos desarrollado un cuestionario específico,<sup>32</sup> que recoge datos sobre:

- la experiencia docente previa,
- el conocimiento previo de estrategias y herramientas de observación.

Consideramos asimismo otra serie de variables de presagio como la personalidad y ciertos factores afectivos relacionados con el proceso de observación como la autoestima. El alcance de estas variables, así como las mencionadas en el apartado anterior, no ha podido ser objeto de análisis en el marco de este trabajo.

---

<sup>32</sup> Ver Anexo 4.

### **3.5 Instrumentos de recogida de datos**

En esta investigación hemos elegido diferentes instrumentos de recogida de datos para poder verificar las hipótesis establecidas. Tenemos que dejar constancia de que algunos de ellos han sido específicamente diseñados para esta investigación, mientras que otros forman parte del Curso de Formación. A continuación vamos a describirlos.

#### **3.5.1 Cuestionarios**

##### **3.5.1.1 Cuestionario sobre la utilidad de las grabaciones**

Este ha sido el instrumento principal de nuestra investigación. Lo hemos diseñado para poder cumplir los siguientes objetivos:

- Establecer el grado de utilidad de las grabaciones como herramienta de aprendizaje.
- Determinar los elementos de la actuación docente cuya percepción es facilitada por la grabación y, por lo tanto, son susceptibles de mejora.

El cuestionario recoge seis ítems:

- Tipo de utilidad de las grabaciones
- Grado de utilidad
- Preparación y desarrollo de la sesión de retroalimentación
- Frecuencia de uso de las grabaciones
- Valoración de la sesión de práctica
- Propuesta de uso cooperativo de las grabaciones

La muestra la han compuesto 15 cuestionarios, dado que una de las sesiones de práctica no se pudo grabar en el primer ciclo, con lo cual no incluimos a esa profesora.

Hemos consignado este documento en el anexo 3.

### **3.5.1.2 Cuestionario relativo a la experiencia en observaciones y auto-observaciones**

Diseñamos este cuestionario al inicio de nuestra investigación con el objetivo de poder verificar el alcance de la variable de presagio relativa al conocimiento del proceso y los instrumentos de observación docente.

El cuestionario es bastante exhaustivo y recoge datos de:

- Experiencia en ELE y
- participación en actividades de observación y autoobservación.

Recogimos una muestra de 16 cuestionarios. En el anexo 4 presentamos un modelo de este documento.

### **3.5.2 Ficha de reflexión sobre la práctica docente**

Este documento forma parte del Curso de formación. Se trata de un instrumento de reflexión sobre las clases impartidas en las fases de práctica. Para nuestra investigación hemos seleccionado solo la ficha de la primera sesión, puesto que en total los profesores noveles completan dos, una tras cada práctica. Al considerarla como un instrumento de recogida de datos, la rediseñamos para incluir una pregunta que nos permitiera analizar la actitud de los profesores ante la grabación y el visionado de su clase.

Recogimos una muestra de 15 fichas. Las dos fichas que se utilizaron a lo largo del curso se adjuntan en el anexo 2.

### **3.5.3 Grabaciones de vídeo de la sesión de retroalimentación del primer ciclo de formación**

Se han grabado las sesiones de retroalimentación de los tutores con cada profesor novel tras la primera práctica. Estas sesiones se desarrollaron a lo largo de la semana siguiente a la práctica docente. Su duración osciló entre 45' y 1h 30'.



Las sesiones se condujeron en casi su totalidad, excepto en dos casos, por los dos tutores de las sesiones prácticas del primer ciclo de formación: el jefe de estudios y una profesora del centro (yo misma).

Hemos analizado estas grabaciones con el objetivo de: determinar los aspectos de la actuación docente cuya percepción es facilitada por la grabación y, por lo tanto, son susceptibles de mejora.

### 3.5.4 Ficha de reflexión final del proceso de formación<sup>33</sup>

Este documento forma parte del Curso de formación. Se trata de la ficha final que constituye el punto de llegada del portafolio docente. Como instrumento de recogida de datos para nuestra investigación la rediseñamos para incluir preguntas relativas a la grabación que nos permitieran:

- Verificar el uso de las grabaciones como herramienta de aprendizaje.
- Establecer cambios en la actuación docente que los profesores pudieron desarrollar gracias a las grabaciones.

Recogimos una muestra de 15 fichas.

### 3.5.5 Resumen de Datos

| <b>Datos recogidos</b>   |  |   |  |   |
|--|--|---|--|---|
| <b>Octubre 2011 – Marzo 2012</b>   |  |   |  |   |
| Cuestionarios sobre experiencia con observaciones y grabaciones<br>1x16=16 | Ficha de reflexión tras la primera práctica<br>1x15=15 | Grabación de la sesión de retroalimentación con los tutores<br>1x15 =15 | Cuestionarios sobre el proceso de grabación y observación<br>1x15=15 | Ficha de reflexión final sobre el proceso de formación<br>1x15=15 |

<sup>33</sup> Anexo 5.

En el apartado siguiente vamos a especificar el proceso de análisis de los datos, pero queremos antes precisar el alcance de nuestro análisis, debido al marco del trabajo en que lo presentamos:

- Los datos del primer cuestionario, relativo a la experiencia profesional y en observaciones, no los hemos vaciado ni analizado en su totalidad. Solamente hemos cuantificado si los profesores en formación tenían experiencia en los dos aspectos mencionados o no. Como comentaremos en apartados posteriores, no hemos podido constatar la influencia de estos aspectos, por lo que hemos decidido no llevar a cabo su análisis en el marco de este trabajo.
- En relación con las fichas de reflexión, solo hemos procesado los datos relacionados con los temas de este estudio, puesto que las fichas incluyen otros aspectos del proceso de práctica, como la planificación de la sesión, el trabajo en parejas, los comentarios de los alumnos, etc. que no hemos tenido en cuenta.
- En cuanto al cuestionario sobre la utilidad de las grabaciones, hemos procedido a procesar estadísticamente los datos numéricos y a analizar cualitativamente las preguntas de respuesta abierta. Hemos procesado solo aquellas preguntas que se relacionan directamente con las categorías que describiremos más adelante.

En el apartado de la discusión de los datos hemos codificado de la siguiente manera los resultados del análisis de las muestras:

- FR1: Ficha de reflexión (primera práctica)
- GR: Grabación de la sesión de retroalimentación
- CG: Cuestionario sobre el proceso de observación
- FRF: Ficha de reflexión final

Respecto a los profesores, los hemos codificado con un número en orden alfabético: PR1, PR2, etc.

## **3.6 Proceso de análisis de los datos**

### **3.6.1 Definición de categorías**

Nuestro trabajo de investigación se basa principalmente en datos cualitativos. Solamente algunos ítems de los instrumentos presentados en este capítulo son cuantificables.

Hemos emprendido la labor de análisis de datos con la búsqueda de categorías que nos permitieran agrupar las respuestas obtenidas por los profesores noveles en sus cuestionarios y fichas para proseguir con su interpretación. Como señalan Nunan y Bailey (2009, p. 416): “Analyzing qualitative data is an iterative process of reading, thinking, rereading, posing questions, searching through the records, and trying to find pattern.”

Respecto al análisis de los datos escritos, el procedimiento seguido se denomina “análisis de contenido” y se entiende como una búsqueda en el texto “word by word, phrase by phrase, or paragraph by paragraph to distil important ideas and themes contained therein” (Lankshear y Knobel, 2004, p. 336, citado por Kurtoglu-Hooton, 2010, p. 88).

En primer lugar, hemos partido de conceptualizar los términos empleados en nuestra formulación de las variables: actitudes, creencias y habilidades. En esta tarea nos hemos basado en la definición de competencia docente que ha desarrollado Verdía (2011) en diferentes seminarios, presentaciones y publicaciones, y que sigue un modelo teórico que transfiere al campo de la didáctica el análisis de competencias del MCER. Este clasifica las competencias generales en cuatro tipos: el “saber” (o conocimiento declarativo), el “saber hacer” (o conocimiento instrumental), el “saber ser” (o ‘competencia existencial’) y el “saber aprender”.

### 3.6.1.1 Habilidades docentes

Verdía (2011, p. 63) clasifica las habilidades docentes dentro del ‘saber hacer’ y las define como: “capacidades o habilidades para desenvolverse en el aula, en el centro de trabajo y en la comunidad profesional.” Propone además la siguiente clasificación de las mismas:

- Habilidades docentes: técnicas de enseñanza de los distintos aspectos de la lengua, técnicas para llevar a cabo actividades y estrategias, técnicas de gestión del aula y de recursos, técnicas de planificación y evaluación, etc.
- Destrezas de comunicación: habilidades para transmitir conocimientos, expresarse o relacionarse con los demás.
- Habilidades interculturales: Integran las destrezas del mediador intercultural al trabajar con alumnos de diferentes lenguas y culturas.
- Destrezas profesionales: como la capacidad para trabajar en equipo y coordinarse con los compañeros, gestionar recursos compartidos y poner en marcha proyectos profesionales.

Asimismo habría que considerar en este apartado las habilidades relacionadas con el ‘saber aprender’, que en nuestra investigación son fundamentales, como las capacidades heurísticas (la observación y análisis de la actuación docente) y la capacidad para establecer objetivos formativos propios.

### 3.6.1.2 Actitudes y creencias

Las actitudes y creencias contribuyen al “saber ser” del buen profesor. Verdía (2011, p. 64) define así las actitudes del buen profesional:

Se trata de una serie de predisposiciones y de creencias que tiene que tener el docente en relación con los aspectos teóricos y procedimentales de su labor profesional y respecto a los agentes implicados en su profesión: los alumnos, los demás profesionales, la institución y él mismo. Se trata de actitudes de respeto, de compromiso, de confianza, de colaboración, de ayuda, de innovación y de cambio.

Las actitudes del docente se pueden por tanto estructurar en torno a tres ejes:

- Hacia los alumnos: actitud de respeto hacia la diversidad lingüística y cultural de la clase; el respeto a las diferencias individuales y el hecho de mostrar compromiso y ayuda al grupo de alumnos.
- Hacia la institución y la profesión: respeto al trabajo de los demás, actitud de colaboración y de innovación, adaptación al equipo y al centro y responsabilidad en el desarrollo del trabajo.
- Hacia sí mismo: confianza en sí mismo, un nivel adecuado de autoestima y una actitud reflexiva y autocrítica, que le permita seguir aprendiendo.

Si nos fijamos en la definición de Verdía, las creencias determinan las actitudes, están en su base. Esta interrelación la encontramos en el MCER (p. 103), en donde la competencia existencial (saber ser) comprende factores individuales relacionados con la personalidad del alumno y engloba actitudes, motivaciones, creencias, valores, estilos cognitivos y tipos de personalidad. Asimismo, el análisis de las creencias de los profesores que establecen Williams y Burden (1999, p. 65) las sitúan también en relación con los valores y actitudes de los profesores. Estos autores clasifican las creencias que influyen en la conducta docente en tres ámbitos: respecto a los alumnos, hacia ellos mismos y hacia el proceso de aprendizaje.

Para clarificar el término de creencia podemos aportar la definición clásica de Richardson (1996, p. 103): “Formas de comprender, premisas o proposiciones sobre el mundo, sostenidas psicológicamente, que son tenidas por verdaderas” (Citada por Ramos, 2006, p. 106).

Las definiciones y clasificaciones que hemos presentado en este apartado, nos han permitido enfrentarnos a los datos cualitativos con una serie de categorías y subcategorías provisionales, con las cuales hemos iniciado el proceso de codificación de las muestras.

### **3.6.2 Codificación de las muestras**

Hemos procedido al análisis de los instrumentos compuestos por las fichas de reflexión y el cuestionario con un procedimiento análogo, que está bien documentado en la metodología de investigación cualitativa: el uso de marcadores de colores en el texto para identificar las diferentes categorías:

One of the most straightforward ways of analyzing condensed statements was developed by Lieblich, Tuval-Mashiach, and Zilber (1998). While their research focused on the analysis of life-history data, the procedure itself can be used to identify patterns in any qualitative data (Nunan y Bailey, p. 423).

Este modelo concreto lo resumen estos autores en 5 pasos:

- Lectura del material en busca de las categorías que permitan su clasificación.
- Hacer un resumen por escrito de las primeras impresiones globales.
- Determinar los temas que se van a analizar.
- Utilizar diferentes colores para marcar los temas.
- Revisar la aparición de los temas y sus conexiones.

En nuestro caso, el procedimiento ha diferido de esta técnica en el primer paso, ya que contábamos con una serie de categorías previas y subcategorías, aunque éstas hayan ido perfilándose a lo largo de la investigación.

En concreto hemos creado un documento específico para analizar los datos de cada instrumento. Los textos de cada profesor los hemos distribuido en tablas que nos han permitido clasificar los comentarios en temas y a cada anotación textual la hemos codificado, además de con el color de la categoría, con un título que estableciese una subcategoría más específica:

- Habilidades

- Actitudes

- Creencias

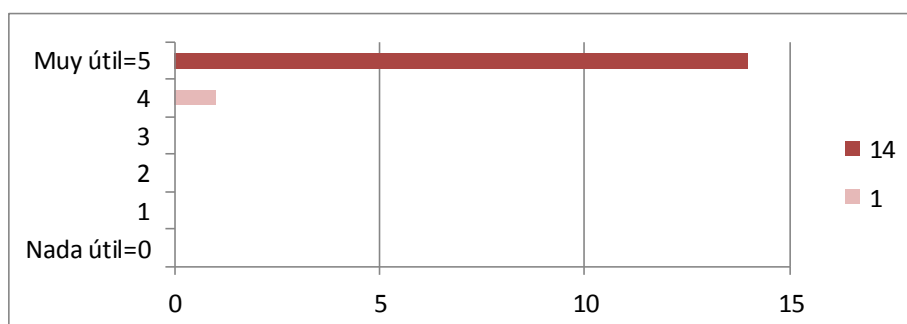
- Capacidad de aprender/Autorregulación

En cuanto a las grabaciones de vídeo, las hemos visionado tres veces para establecer la existencia de referencias directas a las grabaciones en las sesiones de retroalimentación. Posteriormente hemos señalado el momento de la escena y lo hemos codificado como los textos escritos. La fase final ha consistido en la transcripción de las escenas.

### 3.7 Interpretación y discusión de los datos

#### 3.7.1 La utilidad de las grabaciones en el proceso de aprendizaje

La valoración de la utilidad de las grabaciones (CG)<sup>34</sup> por los profesores en formación ha registrado valores muy elevados. El ítem 3 del cuestionario presentaba una escala de 6 grados, de 0 (nada útil) a 5 (muy útil). De una muestra de 15 profesores los resultados obtenidos son los siguientes:



**Media de utilidad:** 4,93 (98,6 sobre una escala de 100)

| Escala de utilidad | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5  |
|--------------------|---|---|---|---|---|----|
| Nº Profesores      |   |   |   |   | 1 | 14 |
| Total 15           |   |   |   |   |   |    |

Los profesores en formación han sido conscientes en su proceso de desarrollo de las posibilidades para su aprendizaje que les brinda esta herramienta, como expresa la siguiente profesora:

Creo que ha sido muy útil para mí verme a mí misma desde una perspectiva imposible de obtener mientras se está dando la clase. Dado que durante el transcurso de la clase hay muchos aspectos que no puedes calibrar porque en ese momento no puedes hacerte consciente y reflexionar sobre ellos, es importante verse después para poder hacer esa reflexión necesaria a posteriori y darse cuenta, entonces sí de una manera consciente, de qué cosas se están haciendo bien y cuáles no (CG/PR 11).

<sup>34</sup> Cuestionario sobre Grabaciones, ver anexo 3.



Hemos seleccionado a continuación las ventajas de aprendizaje que los profesores han especificado en sus reflexiones:

- a) Toma de conciencia de la propia actuación:
  - a.1 Percepción de aspectos no “conscientes” durante la clase.
  - a.2 Visión objetiva de uno mismo.
  - a.3 Apreciación holística: detección de elementos positivos y negativos.
- b) Autonomía: Uso consciente de las grabaciones como herramienta de aprendizaje.
- c) Registro de la evolución de su aprendizaje.

### **3.7.1.1 Toma de conciencia de la propia actuación**

#### **a) Percepción de aspectos no “conscientes” durante la clase**

Todavía no me puedo creer que haya cometido tal barbaridad, después de mirar esta parte del video, se me quitaron las ganas de seguir viendo más, pero en fin, de los errores se aprende, pero es que éste ha sido muy gordo. Los alumnos tuvieron problemas con los pronombres posesivos, por lo que les pregunté que si los sabían, ellos me los iban diciendo, y yo los iba escribiendo en la pizarra, mi error fue que en vez de escribir *nuestro/a*, y *vuestro/a*, escribí *nos* y *os*, y no sé por qué hice tal barbaridad, pero en el video se me ve la mar de tranquila, y ninguno de los alumnos se dio cuenta del error, no sabéis cómo lo siento. Tengo que decir también, que para darme cuenta de ese error, miré esa tarea muchas veces, y apliqué el zoom, ya que no se ve bien lo que está escrito en la pizarra (FR1/PR 4).

Los profesores adquieren gracias a las grabaciones una percepción ampliada del acto de enseñanza y son conscientes de que suceden muchas más cosas de las que creían, contribuyendo a una visión más realista de todo el proceso.

El comentario que hemos consignado refleja un incidente crítico posterior a la clase, surgido por el visionado del vídeo, que generó posteriormente una reflexión muy rica sobre el tratamiento de los errores y la condición de “profesor” en formación. Sucesos parecidos nos han evidenciado las contradicciones que los profesores noveles reflejan en su visión de la corrección, según sea de su propio proceso, mucho más

estricta, o del de los alumnos. El vídeo es un recurso inestimable para permitir que los profesores noveles puedan enfrentarse a estos incidentes críticos desde su propio entendimiento.

Como afirma Postic, es probable que se produzcan cambios en la conducta de los docentes si se cumple la siguiente condición en su proceso de aprendizaje: “Si, colocado en una situación no amenazante, puede analizar la situación vivida, y evaluar las características de comportamiento con relación a los objetivos aceptados” (Postic, 1978, p. 306).

## **b) Visión objetiva de uno mismo**

“[...] la grabación posibilita una imagen casi neutral de la clase. Me permite obtener una imagen no idealizada de mí mismo” (Ziebell, 2002, p. 103).<sup>35</sup>

Hemos expuesto en nuestro estado de la cuestión diferentes estudios (pp. 32-37) que hacen hincapié en el poder objetivador de las filmaciones y el potencial que representan para facilitar un distanciamiento emocional que favorece el análisis y la reflexión.

Los profesores en formación (en adelante PeF) han destacado las ventajas objetivadoras y distanciadoras de las grabaciones:

Me sirvió para ver la clase desde ‘el otro lado’ y valorar más otros factores como el tiempo, el ritmo de la clase, el tratamiento de los alumnos... (CG/ PR 10).

Aspectos que solo se pueden observar desde ‘fuera’ de la persona, como lenguaje corporal, tono de voz, forma de comunicar, reacciones de los alumnos, percepción de la presentación de los materiales como el uso de la pizarra etc. Es decir, una visión desde otro ángulo y mucho más objetiva (CG/ PR 9).

---

<sup>35</sup> En el original: “[...] der Film ein fast neutrales Bild von Unterricht ermöglicht. Es ermöglicht es mir, kein Wunschbild von mir selbst zu haben”. Esta cita recoge la opinión de una profesora en la investigación llevada a cabo por Ziebell.

La visualización de las grabaciones me ha ayudado mucho, porque me ha mostrado que a veces las percepciones que tienes al dar la clase son muy distintas vistas desde fuera. Viendo el vídeo te das cuenta de cómo te mueves en el aula, ves fallos de los que no eras consciente mientras estabas dando la clase, ves si das mucho la espalda a los alumnos al escribir en la pizarra o si hablas demasiado rápido o con estructuras demasiado simples o complejas para ellos, etc. En definitiva, te da un feedback muy sincero que sirve para tratar de mejorar en tus próximas clases (FRF / PR 11).

En palabras de los PeF el vídeo es una herramienta verídica que ofrece una perspectiva de uno mismo diferente a la desarrollada durante la impartición de la clase y útil para el proceso de aprendizaje.

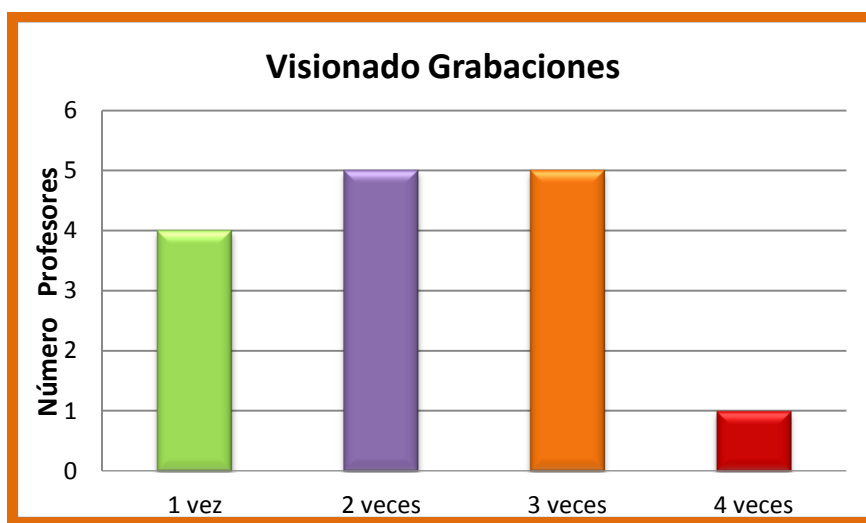
### **c) Apreciación holística: detección de elementos positivos y negativos**

Las grabaciones me han parecido muy útiles porque me han permitido detectar pequeños errores de los que no había sido consciente durante el desarrollo de la clase. Las he visto varias veces, y en cada ocasión he sacado algo positivo del visionado del video. Otro punto favorable es que además de reconocer los fallos también he reparado en las cosas positivas, punto que ha aumentado mi motivación y mi autoestima (FRF/PR 15).

En su mayoría, como en este ejemplo, los profesores en formación han sido capaces de percibir y destacar no solo errores, sino también aspectos positivos en su actuación. La curiosidad por el propio modo de hacer entendemos que se puede fomentar en un contexto que potencie la reflexión, de ahí que en los instrumentos creados hayamos incluido explícitamente ambos factores: lo que funcionó bien y lo mejorable. Consideramos además imprescindible preparar las sesiones prácticas con un módulo dedicado a las observaciones y a las autoobservaciones, de manera que se pueda paliar la tendencia a la hipercrítica de los PeF de la que nos previenen Masats y Dooly: “It is important to help students avoid focusing only on ‘bad things’ they’ve done” (2011, p. 1156).

### 3.7.1.2 Autonomía: Uso consciente de las grabaciones como herramienta de aprendizaje

El nivel de trabajo sistemático con las grabaciones ha sido muy variable entre los profesores en formación del curso. El ítem 5 del Cuestionario (CG) plantea la pregunta sobre las veces que han visto la grabación, previamente a la sesión de retroalimentación. La media se sitúa entre 2 y 3 veces.



Como factores contextuales, hay que tener en cuenta que el espacio de tiempo era solo de una semana entre la clase y la sesión de retroalimentación. También hay que especificar al valorar estos datos que, tras esta sesión de retroalimentación, muchos profesores volvieron a ver las grabaciones, y en varios casos, lo hicieron de nuevo antes de la segunda práctica:

Debo decir que antes de la primera retroalimentación vi dos veces la grabación y luego no sentí necesario verla otra vez sin interlocutor de por medio. Antes de la segunda práctica docente me pareció pertinente ver la primera grabación con mi nueva compañera para intercambiar opiniones y sobre todo para escuchar sus puntos de vista y sus comentarios (FRF/ PR 8).

Es así que estos datos numéricos no muestran la cantidad de visionados que los profesores hicieron en la globalidad de su proceso de aprendizaje, pero sí las diferencias en un punto concreto que, no obstante, creemos evidencian variaciones reales en los niveles de profundidad e interés en el análisis de la propia actuación.

En cuanto al procedimiento de trabajo, merece destacarse, en primer lugar, la importancia que se le debe conceder a la privacidad al enfrentarse con las grabaciones. Estas posibilitan la gradación del proceso de aprendizaje: “Recomendamos también que, si nunca se ha visto en vídeo, el primer visionado lo haga quizás solo y con tranquilidad” (Ziebell, 2002, p. 103)<sup>36</sup>. Esta autora nos recuerda que la primera impresión, aspecto sobre el que profundizaremos más adelante, puede ser de gran sorpresa y, que por ello, los profesores necesitan un tiempo y un espacio para poder superarla y aprender de lo que observan: “Pero este primer susto se pasa rápidamente y entonces es verdaderamente interesante todo lo que uno puede ver y aprender para su actuación docente desde la propia autoobservación” (Ziebell, 2002, p. 103).<sup>37</sup>

Esta posibilidad de privacidad en un primer momento, que favorece el trabajo autónomo e individual, la han valorado también los PeF:

Me parece muy enriquecedor el podernos observar en el video, solos en nuestro hogar, sin las miradas críticas de los alumnos, es una forma muy útil de ver si vamos por buen camino hacia la enseñanza del español y si no vamos es un buen momento para mejorar (CG / PR 5).

Después de la sesión de retroalimentación, en muchos casos, los PeF desarrollaron un trabajo autónomo con las grabaciones en su deseo por mejorar su actuación docente. Este trabajo sistemático hace más probable que ocurra una transformación y un cambio en su labor:

---

<sup>36</sup> En el original: “Auch empfehlen wir, wenn Sie sich noch nie selbst auf Video gesehen haben, das erste Anschauen der Aufnahme vielleicht erst einmal ganz allein und in Ruhe vorzunehmen.”

<sup>37</sup> En el original: “Doch dieser erste Schreck geht schnell vorbei und dann wird es wirklich interessant, was Sie alles beobachten und aus dem Sich-selber-Zuschauen für Ihr Lehrverhalten lernen können.”

Sí, he podido trabajar de forma autónoma con la grabación. Me ha ayudado a trabajar algunos aspectos de mi práctica docente, como mi discurso, fijándome en cómo hacerlo más sencillo o también en reflexionar cómo puedo administrar mejor el espacio del aula; cómo formar los grupos, cuándo y cómo usar la pizarra...

Un ejemplo concreto es el análisis que hice con la grabación de mi discurso en la práctica del primer ciclo, para intentar después simplificarlo todo lo posible. Otro fue contar el tiempo que llevó el dar las instrucciones (FRF/PR 13).

Asimismo, podemos concluir que si se adquiere confianza y motivación con el uso de esta herramienta de aprendizaje habremos sentado las bases de su aplicación autónoma a lo largo de la carrera profesional, aspecto este que nos parece muy deseable, en vista de la escasa utilización que nos muestra la realidad:

Me encantaría poder seguir observando clases y he decidido grabar algunas de las más por mi cuenta. Allí encuentro mucho material de reflexión y de desarrollo profesional. Partiendo de este material voy a desarrollar una lista de puntos a profundizar (FRF/PR8).

### **3.7.1.3 Registro de la evolución de aprendizaje**

Nos hemos referido anteriormente (p. 29) a la presencia del vídeo en portafolios docentes en contextos profesionales anglosajones. Defendemos que si los profesores en formación se acostumbran a grabar sus clases y a incluir esta herramienta en su proceso de desarrollo profesional, se puede ir generando una cultura de observación sistemática que pase a formar parte de la práctica profesional docente en nuestro contexto laboral:

Como ya he dicho, es un instrumento al que podemos recurrir en diferentes momentos de nuestra formación. En mí ha tenido un efecto muy notorio, pues a través de mis ojos y de los de mi tutor he podido evaluar mi trabajo y mi evolución con respecto a la primera práctica docente.

Gracias a la sesión de retroalimentación soy consciente de que he de prestar más atención a mi modo de dar las instrucciones, por ejemplo. Esto es algo que ya he puesto en práctica. Un siguiente paso sería seguir utilizando esta herramienta y grabarme, aunque solo sea con una grabadora, para seguir observando cambios y mejoras. Es un instrumento que no debería quedar reducido a este curso de formación inicial (FRF/PR 12).

De esta manera, un profesional de la enseñanza del español podría documentar su carrera docente con muestras de clase, seleccionadas y comentadas por el mismo. Paralelamente, las instituciones tendrían la posibilidad de mostrar su actividad académica y su evolución metodológica con grabaciones del trabajo de sus profesionales.

### **3.7.2 Autoobservaciones y competencia docente: Habilidades, creencias y actitudes**

El análisis de los diferentes instrumentos de recogida de datos en relación al desarrollo de la competencia docente revela que para los PeF los componentes de su actividad que más se benefician del uso de las grabaciones son las habilidades docentes relativas a la comunicación, sea esta verbal o corporal. Estos datos corroboran, como ya expusimos en el estado de la cuestión, los estudios empíricos relacionados con la práctica de habilidades discretas típicas de la microenseñanza.

No obstante, es importante señalar que en nuestro estudio hemos observado el destacado lugar que en el proceso de aprendizaje de los profesores tienen las creencias y las actitudes hacia sí mismos, es decir, su autoconcepto y la autoestima en su labor profesional.

#### **3.7.2.1 Habilidades docentes y comunicativas**

Vamos a precisar, en primer lugar, el concepto de discurso del profesor como:

[...] el tipo de habla utilizada por el profesor de segundas lenguas en el aula para dirigirse a sus alumnos no nativos, un habla adaptada con el fin de facilitar la comunicación, adecuándola al nivel del grupo concreto de estudiantes o a un objetivo educativo determinado (Pastor Cesteros, 2003, p. 263).

Son precisamente los diferentes aspectos relacionados con este tipo de discurso aquellos que más han ocupado las reflexiones de los PeF y sus áreas de mejora, como podemos comprobar en los siguientes ejemplos:

### a) Claridad de las instrucciones

En especial, estoy muy contenta con los aspectos relacionados con el discurso del profesor e instrucciones, ya que creo que el tono, la velocidad y las palabras empleadas fueron los adecuados, y las instrucciones se dieron de manera clara y precisa. Estos aspectos no los habría podido percibir si no hubiera visto la grabación. Además he detectado un aspecto negativo del que no era consciente y que a partir de ahora voy a intentar evitar (el efecto eco) (FR1/ PR 15).

### b) Gestualidad para enfatizar el mensaje

Tutor: Después de ver el vídeo ¿qué cosas te llamaron la atención?

PR 9: ¿De mí o del grupo?

Tutor: De ti, del grupo, de la clase...

PR 9: A mí me llamó la atención, bueno, positivamente de mí, que... lo miré una vez con sonido y luego miré medio vídeo, bueno casi una hora, sin sonido, solo el lenguaje corporal, el mío ...

Tutor: ¡Qué interesante!

PR9: Y así veía como yo me podía expresar muy bien [*mueve las manos*], solo con los gestos ya casi entiendo lo que estoy diciendo sin...hablar. Y eso lo hice consciente, cuando quería poner un poco más de énfasis en mí...

Tutor: ¿Porque era un tema que te preocupaba?

PR9: No, no era un tema que me preocupaba, pero no tengo demasiada práctica así...con hablar con... dar clase de idiomas. Entonces, eh, sentía que...porque os he visto a vosotros que lo hacéis mucho, en el sentido que apoyáis el mensaje con los gestos...

[3'21"- 4'30"] A continuación, el tutor le pregunta por un ejemplo concreto...

PR 9: Cuando estoy explicando los tiempos verbales, la diferencia entre el pasado, AYER, la semana PASADA [*hace gestos con los dedos hacia atrás*], el fin de semana PASADO, Signalwörter, y tenemos que usar el pretérito indefinido, y ESTA semana, estamos dentro de.. [*gestos con los brazos a la altura de la cintura hacia delante como un abrazo*]. Así lo apoyé, o sea, el mensaje con gestos...

[4'30"-5'44"] (GR/PR 9)



### c) Contacto visual y afectividad

Me di cuenta de que cuando hablo con el grupo, sonrío y miro a los ojos de los interlocutores, esto provocó que el grupo se sintiera a gusto y que me aceptara casi inmediatamente (CG/ PR 1).

Estos ejemplos evidencian la variedad de matices que se relacionan con el discurso y la forma de comunicación del profesor. En los diferentes comentarios vemos tanto el apoyo que el vídeo ofrece para detectar actuaciones y, en determinados casos, áreas de mejora, como el recurso que representa para la práctica concreta de estas habilidades, es decir, como herramienta de aprendizaje.

Otros aspectos destacados están vinculados también al discurso del profesor y la gestión del aula, así por ejemplo, la corrección de errores y el uso de la pizarra. Es lógico que los PeF en sus primeras clases estén muy centrados en su forma de actuar; por otra parte, hay que recordar que otros elementos básicos en las primeras prácticas docentes como la planificación, la gestión del tiempo o los materiales son elementos, cuya percepción se pudo experimentar más fácilmente durante la propia sesión de clase.

### d) Discurso del profesor y gestión del aula

Veamos finalmente el completo resumen que aporta esta profesora sobre los aspectos observables de su actuación gracias a la grabación:

En mi caso, ver la grabación me ha servido para fijarme en los siguientes aspectos:

- ¿Cómo me muevo en la clase?
- Velocidad a la que hablo.
- ¿Cómo me expreso?, ¿me están entendiendo?, ¿hablo hacia los alumnos?
- ¿Qué hago mientras los alumnos trabajan solos?, ¿es correcto?
- ¿Cómo gestiono los turnos para hacer que todos los alumnos participen?, ¿me estoy olvidando de alguien?
- ¿Muestro interés en sus respuestas?
- ¿Cómo está fluyendo la clase? (CG/ PR 11)

Es importante comentar que respecto a las habilidades docentes sí se puede observar una diferencia entre profesores noveles y aquellos con experiencia, puesto que estos abordaron en sus reflexiones un abanico de temas más amplio, que incluía sus experiencias previas y sus propias creencias sobre su tipo de discurso, preocupándose asimismo más por las acciones de los alumnos y su interacción con ellos:

**e) Tipos de alumno y objetivos de las actividades**

En esta parte pude constatar al ver el video que tal vez por inercia utilicé una técnica que solía usar para preparar alumnos para exámenes ESOL sin tomar en cuenta que los alumnos que tenía en ese momento podrían ser personas que leen por placer y no para alcanzar objetivos académicos específicos. En todo caso, dándoles más tiempo para leer todo el texto sin presionarlos con preguntas e incentivándolos para que compartan lo que han entendido del texto hubiera funcionado mejor (FR1/PR 8).

**f) Tiempo de espera**

También me he dado cuenta, después de ver el vídeo, de que les dejo tiempo para pensar cada uno de los ejercicios y que intento no interrumpirles (FR1/PR 6).

### **3.7.2.2 Creencias y Actitudes**

#### **a) Autoconcepto profesional**

Como ya comentamos en los datos estadísticos sobre la experiencia previa de los PeF con autoobservaciones (p. 48), solamente había una profesora que había sido filmada previamente dando clases de inglés. En este contexto, nos parece obvia la importancia que pueden alcanzar las grabaciones para confirmar o refutar las creencias que tienen los PeF sobre sí mismos. Es decir, su autoconcepto profesional. Dado que nunca se habían escuchado con atención previamente, pudimos detectar un impacto considerable de su tono de voz, gestos y movimientos. Como nos recuerda A. Curtis refiriéndose a las primeras grabaciones de docentes, la apariencia física es fundamental en la primera confrontación con la propia imagen:

Kathi's very first comment when viewing the tape reminded me of the reactions of many teachers I've sat with as they watched themselves on video for the first time. 'Oh, no! I'm so glad I've had my hair cut since then,' said Kathi. Very often the first reaction in this self-viewing is to the way we look on screen (Bailey, Curtis y Nunan, 2001, pp. 120-121).

Puesto que el primer visionado de las grabaciones era en privado, no tenemos constancia de esas primeras reacciones centradas en el aspecto físico, que seguramente se mantuvieron en el ámbito de la privacidad. No obstante, compartimos en las sesiones de retroalimentación y a través de las reflexiones escritas muchas reacciones de los profesores relativas a su presencia física y también fue bastante común una primera sensación de extrañamiento ante la propia imagen.

#### **b) Enfrentarse a la propia imagen**

Comprobamos, sin embargo, que en general, tras la extrañeza inicial, los PeF agradecían la posibilidad de enfrentarse a su propia imagen y de contar con una primera visión de sí mismos como profesionales:

La sensación que tuve tras terminar la clase no fue muy alentadora, pero curiosamente tras ver el vídeo no me pareció que la sesión hubiera ido tan mal. Sí es cierto que no me identifico con la persona que se ve en la grabación: la voz, los movimientos...

Normalmente no me gusta salir en fotos ni en vídeos, por lo que parece normal que me resulte extraño observarme a mí misma dando una clase (FR1/ PR 12).

Algo muy positivo, a pesar de que a mí particularmente no me agradó mucho, es la oportunidad que tuvimos todos de ser grabados y el hecho de que ahora contemos con este material tan útil para la reflexión y la autoevaluación (FR1/ PR 12).

Me ha sido útil además para confirmarme que puedo desenvolverme en público y llegar a sentirme cómoda con los alumnos, eso se puede apreciar en mi video. Tenía temores antes de enfrentarme a esa sesión práctica pero una vez en el aula noté en el video que todo fluyó de manera armoniosa (CG/PR 3).

### **c) El tono y la personalidad**

Como ya hemos mencionado anteriormente, uno de los aspectos recurrentes en las primeras reflexiones tras el visionado del vídeo se refiere al tono de voz. Es destacable que la mayoría de los casos en que los PeF mostraron problemas de identificación con su imagen profesional el motivo aludido fue la forma de hablar, que han asociado a determinados tipos de profesor que no les gusta:

Escuchar mi voz, aunque no me gusto, ha sido interesante porque sé ahora que debo trabajar en ello para no tener un tono tan agudo y aburrido (CG/ PR 14).

Al ver el video me siento una profesora un poco cursi y tal vez un poco aburrida, quisiera que me digan qué piensan de mi disertación y lo que debo mejorar (PR1/PR 5).

A nuestro entender, estos testimonios evidencian la importancia de las creencias que los profesores desarrollan ya en sus primeras prácticas sobre sí mismos. El vídeo les permite tomar conciencia de su imagen profesional y posteriormente analizarla con los

tutores o sus compañeros en la sesiones de retroalimentación. Tener en cuenta estas creencias y trabajarlas conjuntamente con los PeF nos parece un requisito imprescindible para que los profesores noveles puedan desarrollar su carrera profesional con confianza.

#### **d) Autoestima profesional**

Las grabaciones permiten que los PeF tomen conciencia de las actitudes que experimentan hacia sí mismos, es decir, de qué manera valoran su imagen profesional y cuáles son los sentimientos que les animan al verse ejerciendo su labor docente. La mayoría de los PeF se sintieron reforzados en su autoconcepto profesional al ver las grabaciones y descubrieron, para su sorpresa, que el estrés, los nervios y la inexperiencia no se reflejan negativamente desde una perspectiva externa:

Al contrario de lo que esperaba, me he sentido muy bien al ver el vídeo. He comprobado que el estrés positivo que sentía por dentro apenas se exteriorizó y me veo más suelto de lo que me sentí en ese momento. Me veo, profesional, amable y con ganas de querer enseñar y ayudar a los alumnos (FR1/PR 9).

Me ha sorprendido que a pesar de que al inicio de la sesión yo estaba bastante nerviosa no se nota tanto en la grabación (FR1/PR 13).

Creo que en la grabación no se nota lo nerviosa que estaba, esto me alivia. Creo que me he desenvuelto de manera normal, abierta y comunicativa con los alumnos (FR1/PR 3).

Creo que pese al nerviosismo que en ese momento sentía por la cámara, y mi presencia ante el grupo que aún no conocía, mostré seguridad y confianza durante mi exposición (CG/ PR 1).

No obstante, como ya mencionamos en el apartado anterior al hablar de las creencias, algunos profesores manifestaron una baja autoestima al verse en la grabación y expresaron un claro rechazo de su imagen:

Lo que pude extraer de mi primera parte no me gustó, aunque la exposición se llevó a cabo de acuerdo a lo planeado y se logró. No estoy satisfecha con lo que he podido escuchar del video (FR1/PR 14).

Tutor 2: Bueno... extraña, te has sentido extraña al ver la grabación, ¿por qué?

PR 2: porque es la primera vez que yo me veo grabada

Tutor 2: ajá,

PR 2: en mi vida.

Tutor 2: realmente...

PR 2: [*risas*] es por eso. Yo, por ejemplo, nunca me gustan las fotos mías, y no soy muy de medios para ... personalmente en la familia, por eso mis padres nunca han grabado nada. Entonces, la sensación muy rara, es como esa película de Woody Allen *La otra*, que uno cree que es así, y se ve, y es diferente. Eso es, y me sentí en el video... Cuando yo me veo, me veo muy autoritaria, y me veo hablando muy claro y mi expresión es [*gestos de las manos en la cara como un muro*] no sé, puede ser porque la cámara está de frente, eso puede ser una excusa bonita para mí, pero creo que es porque yo estoy muy concentrada en mí misma, en lo que yo voy a decir, y aunque veo al alumno, no hay el diálogo, estoy siguiendo [*gesto del dedo en la cabeza*] algo que está grabado aquí, y eso odio de mí, pero cómo lo puedo cambiar, es un poco mi personalidad, no sé, cómo lo puedo trabajar eso...

Tutor 2: Vamos a verlo un poquito... ¿no? Si piensas ahora en la clase, en el conjunto...

[2'16"-3'26"](GR/PR 2)

Por nuestra experiencia y los estudios que hemos mencionado es, sobre todo, al abordar estos conflictos emocionales en la sesión de retroalimentación, donde los tutores deben poner en práctica sus cualidades como facilitadores, especialmente si lo que perseguimos es promover docentes reflexivos que puedan desarrollar su competencia profesional con motivación y curiosidad:

With this model of teacher growth in mind, you, the trainer, are encouraged to:

- remain sensitive to how people learn, and how people learn to become teachers;
- consider your role as one facilitating growth rather than giving information, answers or solutions;
- avoid being judgemental in a way that reinforces the power invested in your position and the powerlessness of the trainee. (Wajnryb, 1992, p. 22)

Finalmente, queremos también apuntar que, igual que la hemos detectado respecto a las habilidades, existe una diferencia temática en las reflexiones de los docentes relativas a las creencias, la cual está relacionada con la experiencia de algunos de ellos. En concreto, de los integrantes del curso, la persona que contaba con más experiencia previa, pudo verificar al ver la grabación determinados elementos de su imagen profesional, bien para confirmarlos o para refutarlos, como en el siguiente ejemplo:

Tutor: Dices en la reflexión: “También me he dado cuenta, después de ver el vídeo, que les dejo tiempo para pensar cada uno de los ejercicios y que intento no interrumpirles.”

PR 6: Sí, porque a veces pienso que soy muy espontánea y me da la sensación de que yo puedo interrumpir, no por no tener paciencia, sino porque mi mente ya va más rápida, va de vuelta, y entonces pienso que me puede pasar esto. Y me alegró ver que no era así. En este sentido.

Tutor: ¿En qué momentos pensabas antes de ver el vídeo que les podías haber interrumpido?

PR 6: No, no lo pensé. Pienso en general que yo soy así, y al ver el vídeo reflexioné que realmente no soy así. Es una imagen que yo tenía de mí, no que lo hubiera pensado en un momento dado de la clase.

[23'18"- 24'04"] (GR /PR 6)

Esta profesora se enfrentó al análisis de la grabación con una serie de creencias profesionales más amplias y elaboradas, como consecuencia de su experiencia previa.

### 3.7.3 Las autoobservaciones y sus repercusiones en el proceso de retroalimentación

A lo largo de nuestro estudio hemos podido verificar que la inclusión de las grabaciones en el proceso de retroalimentación beneficia su desarrollo. En primer lugar, destacaríamos que gracias a las grabaciones los PeF pueden establecer un diálogo con las diversas fuentes de retroalimentación y reflexionar sobre la información y las valoraciones que les aportan para generar sus propias conclusiones. Así tenemos, por una parte, que los PeF pueden comprobar con las grabaciones las valoraciones manifestadas por los alumnos en un cuestionario cumplimentado al terminar la sesión<sup>38</sup>:

Tutor 2: Has puesto que una de las cosas para la segunda parte<sup>39</sup> es lo de hablar..., que lo han dicho los alumnos, lo de hablar más despacio, con más claridad, uhm... cuando tú lo has visto lo has notado, ¿no? o ¿lo has notado por lo que te han dicho los alumnos?

PR 13: Lo he notado por lo que han dicho, un poco. O sea, yo veo que yo hablo normal, yo no siento que hable muy rápido. Pero antes, por ejemplo, pasaba por el pasillo y oía hablar a las profesoras, y claro eso es un “tempo” adecuado y no lo mío, porque yo voy “tuturu” [*gestos con las manos de movimiento*]. Entonces tengo que aprender a hablar más lento y más claro, creo que es algo que tengo que aprender.

[28'28"- 29'15"] (GR / PR 13)

Por otra parte, las grabaciones les permiten a los PeF verificar la información y reflexionar sobre las inferencias e interpretaciones de los tutores, y también sobre los comentarios de sus compañeros de práctica en las fases de retroalimentación:

Cuando tuve la sesión de retroalimentación me comentaron que expliqué a la pizarra y di la espalda a la clase, gracias a la grabación pude ver claramente este error (CG/PR 5).

---

<sup>38</sup> Anexo 6.

<sup>39</sup> Este comentario se refiere a los temas en que los que quieren trabajar de cara al segundo ciclo del Curso de Formación.



Podemos así resumir que las grabaciones permiten implicar de una manera distinta la pluralidad de voces del proceso de retroalimentación con las que los PeF pueden dialogar, y revisar los diversos comentarios a la luz de lo grabado, para construir su propia interpretación, como nos ejemplifica la siguiente reflexión de una profesora sobre este proceso:

Me ha parecido una herramienta muy útil pero a su vez necesito de más de un punto de vista para poder apreciarlo desde diferentes ángulos y sacar provecho de los comentarios de las personas que la ven y de las preguntas y discusiones que puedan surgir durante la retroalimentación. En realidad la mayor parte del tiempo la que sugiere o comenta soy yo, pero aprecio siempre el soporte de un interlocutor (FRF/ PR 8).

Además, se emplearon las grabaciones, en algunos casos, durante la sesión de retroalimentación, para ejemplificar las afirmaciones de los tutores; aspecto que mejora la precisión y la calidad de las intervenciones de los tutores, como corroboran los datos de la investigación de Franck y Samaniego que hemos comentado previamente (p. 38).

En otro orden de cosas, el nivel de información del que disponen los PeF gracias a las grabaciones, así como a las diferentes retroalimentaciones de sus compañeros y de los alumnos, y también la propia reflexión promovida por la ficha que deben rellenar, determina que en la sesión de retroalimentación muchos de los temas tratados partan de la toma de conciencia de los propios profesores noveles, también respecto a sus errores y dificultades; es decir que sean ellos los que perfilen la agenda de la sesión. Sirva de ejemplo en este punto el caso mencionado de la profesora que percibió el error en su presentación gramatical al ver el vídeo (p. 65) y lo tematizó en su reflexión y en la sesión de retroalimentación.

La facilitación de la propia percepción reduce las situaciones defensivas durante las sesiones de retroalimentación, según nos recuerdan Franck y Samaniego<sup>40</sup>. También Arribas (2010, pp. 63-71) analiza la dificultad de los tutores para ejercer de portadores de malas noticias en estas sesiones y la conveniencia de que sean los propios profesores noveles los que introduzcan los aspectos mejorables, con la dificultad, según esta autora, de que no sean conscientes de ellos, que como acabamos de comentar se ve reducida gracias al uso de las grabaciones.

---

<sup>40</sup> Ver nuestra cita en la página 39.

### 3.7.3.1 Preferencias en el desarrollo de la observación

En nuestra investigación planteamos una pregunta basada<sup>41</sup> en el estudio de Franck y Samaniego sobre la preferencia de los profesores noveles entre ser grabados y/o observados presencialmente de forma previa a la sesión de retroalimentación. En los resultados de Franck y Samaniego no se llega a establecer una preferencia por ningún tipo de procedimiento.

Los resultados de nuestro estudio evidencian claramente una preferencia por la grabación. De un total de 15 profesores, una profesora manifestó no preferir ninguna forma en concreto, el resto se repartió de la siguiente manera:

#### CG/Ítem 3

*¿Qué piensas que es más eficaz para dar la retroalimentación de la clase práctica?*

| <b>Tipo de Observación</b>  | <b>Nº Profesores</b> |
|---|----------------------|
| Grabación de la clase con sesión posterior de retroalimentación, después de haber visto la grabación tanto el observador como el observado, pero sin asistencia presencial a la clase del observador. | <b>10 (66,6%)</b>    |
| Grabación de la clase y asistencia presencial a la clase de un observador con sesión posterior de retroalimentación, tras el visionado de la clase por ambos.   | <b>4 (26,6%)</b>     |
| Asistencia presencial de un profesor observador y sesión posterior de retroalimentación sin grabación de la clase.  | <b>0</b>             |
| Grabación de la clase y sesión posterior de retroalimentación con un observador, después de haber visto la grabación solamente el profesor observador y sin asistencia presencial a la clase.         | <b>0</b>             |

<sup>41</sup> Ver anexo 3, ítem 3.

Las justificaciones dadas por los profesores se pueden resumir en los siguientes argumentos:

- La cámara distorsiona menos el transcurso de la clase que la presencia física del observador porque cohibe menos y pasa más desapercibida.

Varios profesores aludieron al hecho de que consideran esta opción más adecuada al principio del proceso de formación, mientras que, con más práctica y mayor nivel de seguridad, entienden que ambas opciones tienen el mismo valor.

Para las profesoras que manifestaron su preferencia por la presencia de un observador además de la grabación, los argumentos se referían en el caso de dos profesoras al hecho de que:

- El observador puede apreciar mejor el clima del aula en directo.

Una profesora especificó las limitaciones del ángulo de grabación, de tal modo que la presencia del observador permite:

- superar el enfoque limitado de la cámara y apreciar mejor las interacciones entre profesor y alumnos y sus reacciones.

Estos datos nos parecen destacables puesto que revelan, por una parte, la confianza en la grabación como método de registro de los datos de la clase, y curiosamente, evidencian un mayor estrés ante la presencia del observador físico.

Creemos que son elementos para profundizar en investigaciones posteriores, dado el escaso uso que se hace de las grabaciones y la justificación en base a factores afectivos que se alega. Por otra parte, la relación entre estadio de aprendizaje y uso de la cámara nos resulta muy sugerente para analizar la relación entre fases de desarrollo y herramientas de aprendizaje:

Cuando una persona quiere ingresar en el campo de la enseñanza, tanto de un idioma o de una materia diferente, empieza un camino desconocido. En mi caso fue de gran ayuda tener sólo una cámara de video y no un profesor observador porque me hubiera puesto el doble de nerviosa.

Realmente es incómodo empezar cualquier cosa, empezar a conducir un automóvil, empezar a pintar, empezar un nuevo trabajo, etc. creo que a nadie le gusta empezar y disgusta mucho más si hay alguien que está delante observando.

Cuando uno ya ha realizado unas 15 clases más o menos, me parece que está más cómodo para recibir una visita de un observador y acepta las críticas de una manera más profesional y con una mente más abierta. En cambio, al principio me parece que el observado puede estar más a la defensiva (CG/ PR 5).

Asimismo, nos atrevemos a decir que este proceso inicial de autoobservación podría ser beneficioso para la difusión de las grabaciones en el desarrollo profesional de los profesores con experiencia. Fomentando, en primer lugar, las grabaciones de los profesores y su visionado de forma individual, se puede alcanzar con el tiempo un aumento de la confianza en la propia actuación que permita posteriormente intercambiar estas observaciones con otros colegas. A. Curtis nos sugiere el valor de estas experiencias como motor de desarrollo profesional al disminuir la amenaza a la propia imagen: “Since viewing a video does not require another teacher or a supervisor, the potential loss of face is minimized” (Bailey, Curtis y Nunan, 2001, p. 118).

### **3.7.4 Limitaciones de las autoobservaciones en el proceso de aprendizaje docente**

#### **a) La cámara y sus repercusiones**

La toma que genera la posición de la cámara establece una perspectiva que condiciona la visión que tenemos de la clase al ver la grabación. Como mencionamos en el estado de la cuestión (p. 41), este factor ha sido puesto de manifiesto, especialmente a la hora de considerar la posibilidad de tener en cuenta tanto las acciones del profesor como de los alumnos. En nuestro estudio, las grabaciones se han realizado con una sola cámara situada en el fondo del aula, centrándose el enfoque en la figura del profesor. En el Cuestionario sobre las Grabaciones una PeF dejó constancia de esta limitación, puesto que precisamente en su grupo las reacciones de los alumnos habían sido muy dispares y algunos habían tenido una actuación bastante reservada, que la grabación no permitía observar.

En la investigación de Bliss y Reynolds que hemos citado (p. 32) se emplearon dos cámaras precisamente para eludir estas limitaciones. Este equipamiento es necesario si el material se va a emplear de forma estandarizada para la formación de profesores. Es un proceso complejo y costoso, pero recomendable.

Por otra parte, la distorsión que provoca la cámara como objeto ajeno a la marcha de la clase en la actuación de los profesores ha sido minimizada por la mayoría de los PeF, y preferida, como ya hemos aludido previamente, a la presencia física de un observador:

En un principio estuve un poco pendiente de la cámara pero después de cinco minutos ya no pensé en ella (FR1/PR 6).

#### **b) Estadios de percepción y reflexión**

Consideramos que llegados a este punto hemos ofrecido abundantes ejemplos de cómo las grabaciones facilitan la toma de conciencia de los profesores sobre su actuación, bien de forma autónoma o guiada. No obstante, entendemos también que la percepción de los PeF se desarrolla conforme adquieren experiencia. De manera que en estadios de aprendizaje iniciales, no siempre son capaces de percibir todos los componentes de lo que observan o de interpretarlos:

Un alumno se quejó de mi acento en la hoja del feedback pero al ver el vídeo solo he visto dos momentos en los que no vocalizo perfectamente; por eso no estoy seguro de si tiene sentido tomar esa queja demasiado en serio. En general me he visto hablando correctamente sin tener un acento demasiado marcado (FR1/PR 9).

El comentario de este profesor dio lugar a un análisis de su discurso en la sesión de retroalimentación, llegando a la conclusión de un elemento que él no había percibido y se refería a la caída del tono de su voz durante las frases en algunos momentos, a la cantidad de discurso producido, así como al hecho de hacer comentarios para sí mismo en un tono más bajo en algunas ocasiones. El hecho de confrontar en el proceso de práctica diferentes perspectivas sobre una misma actuación enriquece la toma de conciencia de los PeF y es en nuestra opinión un componente decisivo en el proceso de formación docente. En numerosas ocasiones, los PeF no podían determinar las causas de ciertas situaciones que se habían producido en el aula y que se clarificaron durante la sesión de retroalimentación.

### **c) Toma de conciencia, cambio y mejora**

Nuestra investigación no tiene un alcance longitudinal. En la definición de nuestras hipótesis nos hemos centrado en el nivel de la toma de conciencia y el desarrollo de la percepción, pero no hemos verificado en qué medida se han generado realmente actuaciones diferentes que conllevan una mejora en la acción docente: “Formar tiene que ver con que el docente tome conciencia de sus propias concepciones y prácticas, y sea el conflicto entre lo que piensa y hace y lo que le gustaría pensar y hacer lo que promueva el cambio” (Monereo, 2010, p. 154). Suscribimos parcialmente esta definición pero no la identificación que establece Monereo entre la práctica reflexiva y un modelo de formación re-constructiva que se limita al análisis pero no al cambio de prácticas. Nosotros creemos que se puede integrar un tipo de aprendizaje experiencial que trabaje las prácticas concretas, procedimentales y estratégicas, con los procesos de reflexión en la acción.

En el último instrumento de recogida de datos<sup>42</sup>, introdujimos un apartado de preguntas relacionadas con el trabajo con las grabaciones y la percepción de cambio en su actuación por parte de los PeF. Aunque en el marco de este estudio no podemos abordar los resultados en profundidad, algunos de los comentarios de los PeF nos parecen muy reveladores de la compleja relación que existe entre la toma de conciencia y las ideas de cambio y mejora en la actuación docente:

Está claro que mi actuación en la segunda práctica ha sido mejor que en la primera, pero es difícil determinar una razón concreta. Durante estos siete meses he estado en continuo proceso de formación, debido tanto al Curso de Iniciación como a la intensa labor docente realizada de manera simultánea. El progreso observado se debe a la combinación de ambos factores (FRF/PR 15).

Como bien señala esta profesora, la actuación docente es compleja y los cambios que se producen pueden ser multifactoriales, de manera que atribuir la causa del cambio a un aspecto determinado resulta una labor ardua.

Por otra parte, al hablar de mejora, si nos mantenemos en el nivel de una destreza concreta es posible determinar más fácilmente el avance, como ocurre en las investigaciones de la microenseñanza, pero si tenemos en cuenta la actuación docente en su totalidad este concepto se desfigura:

Mi actuación ha sido realmente similar. Es por eso que, en la segunda sesión práctica y después de ver el vídeo, me di cuenta de que, entre otras cosas, debería haber hablado más despacio. En la primera sesión práctica no me pasó, porque los alumnos tenían un nivel superior (FRF/ PR 11).

En mi segunda práctica he tratado de tener en cuenta los errores de la primera y por eso he podido tener más control sobre el tiempo, y he intentado darle más sentido a las actividades teniendo en cuenta el uso de varias destrezas, una evolución progresiva en cuanto a dificultad... Por otro lado, debido a que las dos prácticas que he realizado han sido con grupos de niveles muy diferentes, si tuviese que hacer una tercera, las experiencias previas tendrían mucho valor porque he aprendido mucho de los errores (FRF/ PR 10).

---

<sup>42</sup> La ficha de reflexión final del Curso de Formación, ver Anexo 5.

Estas reflexiones evidencian que si se alteran las condiciones de actuación, aparecen problemas no previstos que generan otro tipo de dificultades que no se han tenido en cuenta o que no se han trabajado previamente. Este comentario nos previene respecto a la diversidad contextual y situacional que forma parte de la labor docente y que introduce muchas variables a la hora de establecer criterios de valoración. Ciertamente creemos que se necesita un periodo de tiempo más amplio con unas prácticas más largas para poder analizar cambios y mejoras en la actuación en su conjunto, especialmente si pensamos en que sean cambios que pasen a formar parte del perfil profesional.

Finalmente, nos gustaría puntualizar que el proceso de cambio es dinámico y multifacético, puede referirse a una actuación muy concreta, a un detalle sutil de nuestro hacer, pero también puede entrañar un cambio de paradigma, de actitud o creencias que va a afectar a toda la actuación:

Un comentario que me fue muy útil durante la retroalimentación después de la primera práctica fue que observar la clase tratando de ponerse en el lugar de los alumnos podría servir para tener otra perspectiva de la misma clase.

Fue un tema que estuvo permanentemente presente en mí durante el segundo ciclo y coincidió con algunos temas tratados estos últimos meses que incluso me motivaron a hacer una ficha de observación sobre el tema de la empatía en clase. Y esto me llevó a revisar temas que al comienzo de mi formación como profesora de inglés había tocado en algún momento y a releer aportaciones de algunos autores, buscar artículos sobre el tema y seguir investigando en esta dirección.

Luego de plantearme nuevamente el comentario durante la tutoría lo que puedo observar en el video de la segunda práctica es que desde el comienzo todo fluyó naturalmente. Durante el proceso de planeación me centré más en las necesidades que podrían tener los alumnos que toman un curso de español y traté de pensar en mis necesidades como aprendiente de alemán (FRF/ PR 8).



## 4. CONCLUSIONES

La experiencia no sería tan provechosa si no se contara con la oportunidad de disponer de la grabación, vista esta no como el producto final, sino como un material de consulta al que recurrir en futuras ocasiones con distintos fines.  
(CG/PR 12)

La memoria de investigación que concluimos en este capítulo ha explorado las aportaciones de la autoobservación de grabaciones de clase al proceso de formación de profesores noveles.

Los datos presentados nos permiten afirmar que la autoobservación de grabaciones de clase fomenta la toma de conciencia de la propia actuación docente. En primer lugar, esta herramienta beneficia el desarrollo de las habilidades comunicativas de los PeF. La variedad de aspectos relativos al discurso del profesor, su gestualidad y presencia física se han revelado como factores clave que pueden percibirse y trabajarse de manera precisa gracias a las grabaciones.

En segundo lugar, destaca la utilidad de esta herramienta para el desarrollo de un autoconcepto profesional de los docentes noveles, representado en determinadas creencias y actitudes sobre su propio ser profesional. Los diversos testimonios de los PeF reflejan que el vídeo es un espejo en que se miran por primera vez con relativo asombro. Enfrentados a la propia imagen, comienzan a construir su perfil profesional y a ser conscientes de sí mismos en un entorno laboral, generando zonas de conflicto y mejora respecto a aquellos elementos no deseados. La identificación o rechazo de las imágenes observadas se ha revelado radical, por cuanto se asocian a emociones y afectos con un alto grado de influencia; hecho que nos alerta sobre la necesidad de que los formadores apoyen este proceso de construcción y estén capacitados con una formación específica a tal fin. En los casos de negación, sobresalen el tono, el volumen de la voz y el lenguaje corporal como catalizadores del rechazo respecto a modelos de profesor no deseados.

Asimismo nuestros datos evidencian que las grabaciones constituyen una herramienta formativa excepcional para facilitar la autorregulación y favorecer la autonomía en el proceso de aprendizaje profesional, puesto que:

- Los profesores en formación han podido observar de forma repetida su actuación, analizarla sin la presión de la acción del aula y trabajar autónomamente sobre aquellos aspectos susceptibles de mejora;
- Las grabaciones permiten que los profesores observen su progreso profesional y comparen diversos aspectos de su actuación en el tiempo;
- También las autoobservaciones les otorgan una gran cantidad de información sobre su competencia docente, lo que les ayuda a generar sus propias interpretaciones con más iniciativa respecto a las de los tutores u otros observadores.

Por otra parte, nos gustaría destacar el hecho de que esta herramienta enriquece el proceso formativo de los PeF. De una parte, las grabaciones ofrecen una perspectiva ampliada que permite ver la clase desde una posición diferente a la de actores; de otra, la objetividad de la grabación enfrenta a los profesores noveles con la realidad de su actuación y les ayuda a ser conscientes de muchos elementos que no pudieron percibir durante la sesión de clase. Su cognición se ve facilitada, así como la adquisición de competencias.

No obstante, lo más sobresaliente de los resultados obtenidos es la propia percepción de los profesores respecto a la utilidad de esta herramienta. Los PeF han valorado positivamente el acceso a las grabaciones y han relativizado el estrés generado por la cámara. Precisamente las preferencias manifestadas por los profesores noveles respecto al empleo de la grabación frente la presencia física de un observador en el aula, constituye un resultado de gran interés didáctico, susceptible de ser desarrollado en profundidad en posteriores investigaciones. En este sentido, destacamos las reflexiones de los PeF, relativas a la idoneidad de la cámara, como método de registro de datos en los estadios iniciales de la formación, por constituir una alteración menor en el desarrollo de la clase.

Una de las fases más delicadas del proceso de formación docente, la retroalimentación en las fases de práctica, se beneficia también del uso de las autoobservaciones de clases grabadas. Como evidencian los datos, la preparación de estas sesiones gracias a las autoobservaciones -acompañadas de instrumentos de reflexión diseñados al efecto- reduce las reacciones defensivas ante las propuestas de mejora, puesto que los PeF presentan por sí mismos los aspectos mejorables con mayor

probabilidad. Las grabaciones igualan a los actores de la sesión y mejoran la posición y el nivel de dependencia de los profesores noveles respecto a los criterios de los tutores. Por otra parte, los observadores ven facilitada su labor puesto que cuentan con las reflexiones por escrito de los PeF tras visionar las grabaciones, lo que simplifica la agenda de la sesión.

A pesar de estas posibilidades formativas que nos ofrece el uso de las grabaciones y las autoobservaciones de clases, la realidad de la enseñanza del español como lengua extranjera prescinde todavía de su empleo de manera sistemática y habitual. Creemos que uno de los factores de esta reticencia se relaciona con la complejidad que adquiere el proceso de observación al tener que disponer de una cámara y la posterior edición de las grabaciones para entregárselas a los profesores noveles. No obstante, estas dificultades técnicas se han resuelto en gran medida en los últimos años, con los avances tecnológicos, simplificando el proceso. Consideramos que el mayor obstáculo reside en la posición de vulnerabilidad en que la grabación coloca a los implicados, ya que puede representar una amenaza a su imagen. Aun cuando en nuestro estudio se ha vivido de una forma muy positiva, proponemos a continuación una serie de requisitos que hemos comprobado que facilitan la aplicación de la autoobservación y tratan de evitar las actitudes defensivas:

1. Formar específicamente a los profesores noveles en el ejercicio de la observación para desarrollar su capacidad de análisis y descripción y evitar la emisión de juicios y valoraciones;
2. Secuenciar las actividades de trabajo con las grabaciones, desde el visionado de secuencias seleccionadas por su interés didáctico, sean de profesores expertos o no, a las propias secuencias de su clase;
3. Permitir el visionado de las grabaciones en privado;
4. Dejar un tiempo de reflexión entre la clase y la sesión de retroalimentación, a fin de que los PeF puedan observar las grabaciones;<sup>43</sup>
5. Facilitar el proceso de análisis de las propias grabaciones a través de fichas de reflexión que ayuden a los PeF en su autoobservación;

---

<sup>43</sup> Se suele aconsejar no superar determinados límites temporales para evitar que se desdibujen los hechos. Por ejemplo, Arribas (2010, p. 99) propone 2 ó 3 días. Como en nuestro caso se añade la grabación, normalmente hemos practicado el plazo de una semana.

6. Organizar la entrega de las fichas de reflexión a los observadores antes de la sesión de retroalimentación, de tal manera que estos tengan en cuenta el punto de partida de los PeF;
7. Establecer algún tipo de actividad colaborativa en que los profesores puedan compartir algunas de las escenas de sus grabaciones moderados por un tutor, si así lo desean.

Concluimos un ciclo de investigación-acción con la satisfacción de observar que la autoobservación de sesiones grabadas de clase es una herramienta que puede contribuir a mejorar el proceso de formación de los profesores noveles. Nuestra labor investigadora nos ha planteado nuevos interrogantes en el camino que abren otras vías de desarrollo, a saber:

- ¿En qué condiciones es preferible la grabación a la observación presencial?
- ¿De qué modo contribuyen las autoobservaciones al cambio efectivo de la actuación docente? ¿Cómo se concreta este proceso de cambio?
- ¿Cuáles son las diferencias que presenta la sesión de retroalimentación precedida de autoobservaciones o sin ellas?
- ¿Qué tipo de actividades colaborativas con las grabaciones pueden mejorar el desarrollo profesional docente?

Nosotros consideramos que hay muchos retos para la investigación que se relacionan con este campo de estudio y estimamos que este camino puede ser muy fructífero para desarrollar modelos de formación de profesores cada vez más cercanos a la realidad del aula.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, J. [1999] 2000. Visualización: las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de idiomas. En: Arnold, J. ed., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. 1ª española. Madrid: Cambridge University Press, pp. 277-294.
- Arnold, J. y Brown, H.D. [1999] 2000. Mapa del terreno. En: Arnold, J. ed., *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. 1ª española. Madrid: Cambridge University Press, pp. 19-41.
- Arribas Arévalo, Beatriz. 2011. *La retroalimentación como herramienta para la mejora de la práctica docente*. Redele, [En línea] Biblioteca 2011. Segundo Trimestre. Número 12. Memoria de Máster Nebrija. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/2-Trimestre/arribas.html> [Fecha de acceso 23 de enero de 2012].
- Bailey, K. M. 1997. Reflective teaching: situating our stories. *Asian Journal of English Language Teaching*, vol. 7, pp. 1-19. Disponible en: <http://www.cuhk.edu.hk/ajelt/vol7/art1.htm> [Fecha de acceso 25 de enero de 2012].
2006. *Language teacher supervision. A case-based approach*. New York: Cambridge University Press.
- Bailey, K. M., Curtis, A. y Nunan, D. 2001. *Pursuing professional development: The self as source*. Boston: Heinle.
- Bliss, T. y Reynolds, A. 2004. Quality visions and focused imagination. En: Brophy, J. ed. *Using video in teacher education*. Amsterdam: Elsevier Ltd, pp. 29-51.
- Brophy, J. ed. 2004. *Using video in teacher education*. Amsterdam, Elsevier Ltd.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya, Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/) [Fecha de acceso 1 de febrero de 2012].

- Copland, F., Ma, G. y Mann, S. 2009. Reflecting in and on post-observation feedback in initial teacher training on certificate courses. *English Language Teacher Education and Development (ELTED)*, vol. 12, pp. 14-23. Disponible en: <<http://www.elted.net/2%20Copland%20Ma%20Mann%20rev.pdf>> [Fecha de acceso 15 de febrero de 2012].
- Cots, J. M. y Tusón, A. 1994. Language in education: An interview with Leo van Lier. *Sintagma*, n.º 6, pp. 51-65. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=759709>> [Fecha de acceso 15 de febrero de 2012].
- Cots, J. M. 2004. ¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado. En: Lagasabaster, D. y Sierra, J. M. eds. *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lengua*. Barcelona: Ed. Horsori, col. Cuadernos de Educación, pp. 15-50.
- Edge, J. 1993. A framework for feedback on observation. IATEFL TT SIG Newsletter, n.º 10, Invierno 1993 / 1994, pp. 3-4. Disponible en: <<http://ttdsig.iatefl.org/articlesonline.html>> [Fecha de acceso 16 de enero de 2012].
- Elliot, J. [1991] 1993. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. 1ª española. Madrid: Ediciones Morata.
- Esteve, O. 2004. La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En: Lagasabaster, D. y Sierra, J. M. eds. *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lengua*. Barcelona: Ed. Horsori, col. Cuadernos de Educación, pp. 79-118.
- Farrell, T.S.C. 2010. Professional development through reflective practice in and for action. En: *Observation of Teaching: Bridging Theory and Practice through Research of Teaching*. Park, Widodo y Cirocki, eds. Muenchen: Lincom, pp. 37-47.
- Franck, M. R. y Samaniego, F. A. 1981. The Supervision of teaching assistants: A new use of videotape. *Modern Language Journal*, 65, otoño, pp.273-80.
- Freeman, D. 1982. Three approaches to in-service training and development. *TESOL Quarterly*, vol. 16, n.º 1, pp. 21-28.
- Gebhard, J. G. y Oprandy, R. 1999. *Language teaching awareness. A guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

- González Argüello, M<sup>a</sup> V. 2007. El portafolio del profesor de español: una herramienta de formación continua, en *Actas del Programa de Formación del IC Muenchen 2007-08*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2007-2008/02\\_gonzalez.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2007-2008/02_gonzalez.pdf) [Fecha de acceso 1 de febrero de 2012].
- Imbernón, F. coord. 2002. *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Korthagen, F. y Vasalos, A. 2005. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. En: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 11, n.º 1, febrero, pp. 47–71.
- Kpanja, E. 2001. A study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, vol. 32, n.º 4, pp. 483-486.
- Kurtoglu-Hooton, N. 2010. *Post-observation feedback as an instigator of learning and change: exploring the effect of feedback through student teachers' self-reports*. Tesis. Aston University, Birmingham. [Digital] Disponible en: <http://eprints.aston.ac.uk/15205/> [Fecha de acceso 16 de febrero de 2012].
- Lagasabaster, D. y Sierra, J. M. eds. 2004. *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Horsori.
- Martínez Gila, P. 2007: *La observación y el aprendizaje colaborativo en el aula E/LE*. Material de formación citado en *Cómo poner en marcha un proyecto de observación de clases* (Curso en Línea, Instituto Cervantes, Noviembre 2010. Director: Fernando López).
- Masats, D., y Dooly, M. 2011. Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27 (7), pp. 1151-1162.
- Matei S. G. et al. 2007. *Guide pratique du formateur*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Monereo Font, C. 2010. La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista iberoamericana de educación*, n.º 52, pp. 149-178.
- Murphey, T. 2010. The unity of self and other modeling as seen through longitudinal self evaluated videoing. En: *The impact of affective variables in L2 teaching and learning*, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Nunan, D. y Bailey, K. M. 2009. *Exploring second language classroom research*. Boston: Heinle.

- Pastor Cesteros, S. 2003. El habla para extranjeros: Su papel en el aprendizaje de segundas lenguas. *RESLA*, 16, pp. 251-271.
- Perrenoud, P. [2001] 2004. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. 1ª española. Barcelona: Graó.
- Postic, M. 1978. *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.
- Pujolà Font, J. T. y González Argüello, V. 2007. *El uso del Portafolio reflexivo de profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua*. [Digital]. Disponible en: <<http://prpele.wordpress.com/2007/09/25/el-prp-en-asele/>> [Fecha de acceso 18 de septiembre de 2011].
- Ramos, C. 2006. Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera. *Marcoele*, 2010, n.º 10. Reedición de Expolingua 2006. Disponible en: <[http://www.marcoele.com/descargas/expolingua\\_2006.ramos.pdf](http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_2006.ramos.pdf)> [Fecha de acceso 1 de febrero de 2012].
- Randall, M. y Thornton, B. 2001. *Advising and supporting teachers*. Cambridge: CUP.
- Richards, J y Farrell, T.S.C. 2005. *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Richards, J. y Lockhart, C. [1994] 1998. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. 1ª española. Madrid: CUP, Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas.
- Roldán Tapia, A.R. 1999. La observación sistemática del aula de inglés como instrumento de formación. *Aula Abierta*, 73, pp. 159-172.
- Russell, T. 2005. Can reflective practice be taught? *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 6 (2), pp. 199-204.
- Seago, N. 2004. Using video as an object of inquiry for mathematics teaching and learning. En: Brophy, J. ed. *Using video in teacher education*, Amsterdam: Elsevier Ltd. pp. 259-286.
- Sherin, M.G. 2004. New perspectives on the role of video in teacher education. En: Brophy, J. ed. *Using video in teacher education*. Amsterdam: Elsevier Ltd. pp. 1-27.



- Stainley, C. [1999] 2000. Aprender a pensar, sentir y enseñar de forma reflexiva. En: Arnold, J. ed. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. 1ª española. Madrid: CUP, Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas, pp. 127-141.
- Underhill, A. [1999] 2000. La facilitación en la enseñanza de idiomas. En: Arnold, J. ed. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. 1ª española. Madrid: CUP, Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas, pp. 143-159.
- Van Lier, L. 1994. Action research. *Sintagma*, 6, pp.31-37.
- Verdía, E. 2011 (en prensa). De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE. En: *Actas II Encuentros Comillas*. Disponible en: [http://www.encuentroselecomillas.es/archivos/Actas\\_Encuentros\\_ELE\\_2010\\_B.pdf](http://www.encuentroselecomillas.es/archivos/Actas_Encuentros_ELE_2010_B.pdf) [Fecha de acceso 15 de febrero de 2012].
- Wajnryb, R. 1992. *Classroom observation tasks*. Cambridge: CUP.
- Wallace, M.J. 1991. *Training foreign language teachers. A reflective approach*. Cambridge: CUP.
- Williams, M. y Burden, R. L. [1997] 1999. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. 1ª española. Madrid: Cambridge University Press, Colección Cambridge de didáctica de lenguas.
- Ziebell, B. 2002. *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Goethe Institut, Muenchen: Langenscheidt.

**ANEXO 1: Tareas de Observación**

A continuación presentamos las actividades de observación que realizan los PeF en el Curso de Formación, puestas en relación con los saberes que Martínez Gila<sup>44</sup> ha señalado para la observación como herramienta de formación. Explicitamos la relación entre estos saberes, las competencias que hemos asociado y el diseño de tareas formativas del curso:

| <b>Saberes</b>                     | <b>Competencias relacionadas</b>  | <b>Tareas de aplicación</b>   |
|------------------------------------|---|---|
| <b>Saber observar</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber distinguir lo fundamental de lo accesorio.</li> <li>- Saber observar de forma holística antes que de forma analítica.</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de vídeos en los módulos de observación.</li> <li>• Observación de clases de docentes expertos.</li> </ul>  |
| <b>Saber expresar lo observado</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber rellenar las fichas de observación.</li> <li>- Saber utilizar el lenguaje apropiado.</li> <li>- Saber inferir y justificar las opiniones, no juzgar.</li> </ul>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de fichas de observación.</li> <li>• Diálogo con los compañeros de práctica tras la clase.</li> <li>• Sesión de retroalimentación con los profesores tutores.</li> </ul> |
| <b>Saber ser observado</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber colaborar con el observador en la sesión de pre-observación.</li> <li>- Ser sincero profesionalmente y no forzar una clase por el hecho de ser observado.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica de aula con observación presencial de un tutor o grabación.</li> </ul>  |
| <b>Saber observarse</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber reflexionar sobre la propia actuación docente.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoobservación de la sesión filmada, previa a la sesión de retroalimentación.</li> <li>- Elaboración de una ficha sobre la práctica y la grabación.</li> </ul>                      |
| <b>Saber escuchar</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poder tomar decisiones a partir de las propuestas del observador.</li> <li>- Saber integrar las sugerencias en la acción docente.</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sesión de retroalimentación con los profesores tutores.</li> </ul>   |

<sup>44</sup> Martínez Gila, Pablo (2007). Citado en los materiales del curso en línea coordinado por Fernando López (2010) *Cómo poner en marcha un proyecto de observación de clases* (Instituto Cervantes, Noviembre 2010).

## **ANEXO 2**

### 2.a) Ficha de Reflexión del Ciclo 1

| <b>REFLEXIÓN SOBRE LA CLASE PRÁCTICA Y EL VISIONADO DEL VÍDEO</b>   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo te has sentido durante la clase?</li><li>• ¿Cuál ha sido tu experiencia con la preparación del plan de clase? ¿Has notado diferencias entre tu preparación y lo que ha pasado en el aula?</li><li>• ¿Cómo te has sentido al ver la grabación?</li><li>• ¿Qué aspectos funcionaron bien en esta clase? ¿Qué hizo que funcionaran bien?</li><li>• ¿Qué aspectos querrías que hubieran funcionado mejor?</li><li>• ¿Qué destacarías de los comentarios de los alumnos de los cuestionarios de evaluación?</li><li>• ¿Has tenido ocasión de hacer una sesión de retroalimentación con tu compañera/o? ¿Te ha aportado algo la experiencia? ¿La consideras útil?</li><li>• ¿Qué dudas o reflexiones tienes y querrías comentar con nosotros?</li></ul> |
| <b>REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Después de esta primera práctica ¿hay algunos aspectos concretos en los que querrías centrar tu atención para tu desarrollo profesional en el segundo ciclo?</li><li>• ¿Cómo valoras tu proceso de aprendizaje en esta primera fase del curso? ¿Se ha transformado tu visión de la enseñanza de una lengua extranjera?</li></ul>  |

## 2.b) Ficha de Reflexión del Ciclo II

### **REFLEXIÓN SOBRE LA CLASE PRÁCTICA Y EL VISIONADO DEL VÍDEO**

- ¿Cómo te has sentido durante la clase?
- ¿Cuál ha sido tu experiencia con la preparación del plan de clase? ¿has notado diferencias entre tu preparación y lo que ha pasado en el aula?
- ¿Qué aspectos te han llamado la atención al ver la grabación? ¿Qué elementos destacarías tras haber visionado el video de tu actuación?
- ¿Qué aspectos funcionaron bien en esta clase? ¿Qué hizo que funcionaran bien?
- ¿Qué aspectos querrías que hubieran funcionado mejor?
- ¿Qué destacarías de los comentarios de los alumnos de los cuestionarios de evaluación?
- ¿Qué elementos puedes destacar de la retroalimentación con tu compañera/o?
- ¿Qué temas querrías comentar con tu observador?

### ANEXO 3

#### Cuestionario sobre las Grabaciones

Para mejorar el proceso de la clase práctica y la retroalimentación en este segundo ciclo, ¿Puedes rellenar este cuestionario?

1.- *¿Para qué aspectos crees que ha sido útil en tu aprendizaje la grabación de la clase práctica?*

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

2.- *¿Querrías que volviéramos a grabar las sesiones de práctica?*

Sí

No

*¿Por qué?*

3. *Marca la utilidad que ha tenido para tu proceso de aprendizaje la grabación de la clase*

5=Muy útil  
0=Nada útil

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
|   |   |   |   |   |   |

Comentarios:

4. *¿Qué piensas que es más eficaz para dar la retroalimentación de la clase práctica?*

- Asistencia presencial de un profesor observador y sesión posterior de retroalimentación sin grabación de la clase.
- Grabación de la clase y asistencia presencial a la clase de un observador con sesión posterior de retroalimentación, tras el visionado de la clase por ambos.
- Grabación de la clase con sesión posterior de retroalimentación, después de haber visto la grabación tanto el observador como el observado, pero sin asistencia presencial del observador.
- Grabación de la clase y sesión posterior de retroalimentación con un observador, después de haber visto la grabación solamente el profesor observador y sin asistencia presencial a la clase del observador.

*¿Puedes justificar tu elección?*

5. *¿Has visto la grabación solo para la sesión de retroalimentación?*

Sí                       No

*¿Cuántas veces la has visto aproximadamente?*

*¿Has tomado notas?*

6. *¿Te interesaría compartir fragmentos de la clase realizada con otros compañeros del grupo en una o varias sesiones de observación compartida?*

7. *¿Podrías anotar dos aspectos positivos y dos mejorables de tu primera sesión de práctica docente?*

## ANEXO 4

### **Cuestionario: La observación en el proceso de desarrollo profesional docente**

#### **1- ¿Desde cuándo ejerces como profesor de español?**

- Entre 1 y 3 años
- De 3 a 5 años
- De 6 a 10 años
- De 10 a 15 años
- Más

#### **2- En tu proceso de formación como profesor:**

##### **• Experiencia como Observador**

- ¿Has observado la clase de otros profesores?  Sí  No
- ¿Cuántas veces?
  - Entre 1-5
  - Entre 6-10
  - Más de 10 (señala cuántas: \_\_\_\_)
- ¿Qué tipo de actividad de aprendizaje se ha relacionado con esta observación?

##### **• Experiencia como Observado**

- ¿Te han observado otras personas?
  - Sí  No
- ¿Quiénes?
  - Otros estudiantes
  - Un tutor
- ¿Cuántas veces?
  - Entre 1-5
  - Entre 6-10
  - Más. Cuántas: \_\_\_\_\_
- ¿Has recibido retroalimentación?  Sí  No
- ¿De qué manera?
- ¿Ha sido evaluativa?  Sí  No



3- En tu carrera profesional

• **Experiencia como Observador**

- ¿Has observado la clase de otros profesores?  Sí  No
- ¿Cuántas veces?
  - Entre 1-5
  - Entre 6-10
  - Más. Cuántas \_\_\_\_\_
- ¿Habéis realizado una sesión de retroalimentación?
- ¿Cómo se ha desarrollado el proceso?

• **Experiencia como Observado**

- ¿Te han observado otras personas?
  - Sí  No
- ¿Quiénes?
  - Colegas
  - Un superior
- ¿Cuántas veces?
  - Entre 1-5
  - Entre 6-10
  - Más. Cuántas: \_\_\_\_\_
- ¿Has recibido retroalimentación?  Sí  No
- ¿De qué manera?
- ¿Ha sido evaluativa?

- **Experiencias de auto-observación a través de grabaciones**

- ¿Han/Has grabado alguna clase tuya?  Sí  No
- ¿Quién ha visto la grabación?
- ¿Con qué motivo?
- ¿Has realizado alguna práctica de reflexión sobre tu forma de dar clase a partir de esta grabación?
- ¿Puedes explicar el proceso?
- ¿Puedes valorarlo?

- **Creencias**

- ¿Qué aspectos positivos tienen/han tenido para ti las observaciones?
- ¿Qué aspectos negativos?

## ANEXO 5

### **Punto de llegada al final del segundo ciclo: ¿Dónde me encuentro?**<sup>45</sup>

#### **A. Reflexión sobre nuestro aprendizaje (Seminarios, talleres y sesiones de observación):**

1. Piensa en los seminarios, talleres y sesiones de observación y selecciona aquellos aspectos que consideres han sido más relevantes durante este periodo de formación. Haz una lista con todos ellos y contesta las siguientes preguntas:
  1. ¿Por qué has seleccionado estos aspectos?
  2. ¿En qué medida te han ayudado a producir un cambio o una mejora en tu proceso de aprendizaje?
  3. ¿Qué has aprendido? ¿Qué cambios has observado en tu proceso formativo gracias a ellos?
  
2. Piensa en las sesiones de práctica, su grabación y la retroalimentación
  - 1- ¿Qué aspectos de este proceso seleccionarías en tu proceso de formación?
  - 2- ¿Has podido trabajar de forma autónoma con las grabaciones y la información de la primera retroalimentación? ¿Crees que esta herramienta te ha ayudado a mejorar tu práctica docente? ¿Puedes ofrecer algún ejemplo concreto?
  - 3- ¿Puedes especificar algún cambio en tu actuación que se haya beneficiado del proceso de práctica del primer ciclo?
  
3. ¿Has agregado a tu portafolio algún documento además de las fichas y lecturas que os hemos pedido? Si la respuesta es positiva, contesta a las siguientes preguntas
  1. ¿Por qué has seleccionado estos aspectos?
  2. ¿En qué medida te han ayudado a producir un cambio o una mejora en tu proceso de aprendizaje?
  3. ¿Qué has aprendido? ¿Qué cambios has observado en tu proceso formativo gracias a ellos?

#### **B. Reestructuración** (¿Si comparas tu punto de partida inicial y el momento actual en el que te encuentras, qué cambios significativos aprecias?)

1. ¿Puedes percibir alguna reestructuración en relación a conceptos, creencias o prácticas docentes? ¿En qué medida se ha reestructurado tu concepción de los procesos de aprendizaje-enseñanza?

#### **C. Transformación**

1. ¿Has avanzado en tu proceso de formación?
2. ¿En qué medida se ha transformado tu visión de la enseñanza y tu práctica educativa?
3. ¿Te gustaría ampliar tus conocimientos sobre algunos de los temas tratados para continuar el proceso?
4. ¿Sobre qué aspectos te gustaría profundizar?

<sup>45</sup> Basado en Pujolà y González (2007).

## **ANEXO 6**

### ***Umfrage zur Qualität des heutigen Unterrichts***

1. Was haben Sie heute im Unterricht gelernt?
2. Was war, Ihrer Meinung nach, der nützlichste Teil des Unterrichts?
3. Gab es während des Unterrichts einen Teil oder Moment, wo Sie sich nicht so wohlgeföhlt haben oder wo Sie den Eindruck hatten, das das Unterrichtete keinen Sinn machte?
4. Was hat Ihnen von der Methodik und Stil des/der Lehrers/Lehrerin besonders gefallen? Was würden Sie ihm/ihr empfehlen?
5. Weitere Kommentare zu Organization / Unterricht / Gruppe usw.

### ***Cuestionario sobre la calidad de la clase***

1. ¿Qué ha aprendido usted hoy en clase?
2. ¿Cuál ha sido en su opinión la parte más útil?
3. ¿Ha habido momentos de la clase en que no se ha sentido a gusto o en los cuales cree que lo realizado no tenía mucho sentido?
4. ¿Qué es lo más le ha gustado de la metodología o del estilo del profesor?  
¿Qué le recomendaría cambiar?
5. Otros comentarios sobre la organización/ la clase/ el grupo, etc