

LA COMPETENCIA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS: UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Manuel Francisco Rábano Llamas¹

Artigo recebido em: 11/03/2013 | Aceito em: 12/03/2013

Resumen

El trabajo colaborativo y la enseñanza reflexiva son dos conceptos clave en la formación de maestros de lenguas extranjeras y ocupan un lugar privilegiado en el enfoque por competencias del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). La propuesta consiste en la implementación de prácticas que, mediante la asignación de distintos papeles al alumnado, supongan una reflexión sobre la propia práctica y contribuyan al desarrollo de su competencia profesional. Después de un breve recorrido teórico, describiremos una experiencia, discutiremos los resultados obtenidos y expondremos unas consideraciones finales.

Palabras clave: Competencia profesional, formación de maestros, enseñanza reflexiva

PROFESSIONAL COMPETENCE IN TEACHER TRAINING: A PROPOSAL FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract

Collaborative and reflective teaching are key concepts in training foreign language teachers and are well placed in the competency-based approach under the European Higher Education Area. This proposal deals with the implementation of teacher training practices getting pre-service teachers involved in the reflection on their own practice and trying to contribute to the improvement of their professional competence through the assignment of different roles in the classroom. Therefore, it is also our aim to establish links between reflective teaching and professional competence outlining conceptual aspects and the latest contributions, as well as a short discussion on collected data from our experience and some final thoughts.

Keywords: Professional Competence, Teacher training, Reflective Teaching, Collaborative Work

¹ Maestro y profesor en distintos niveles universitarios en la Universidad de Alcalá - Departamento de Filología Moderna - Facultad de Educación. C/Madrid, 1- 19001. Guadalajara (España). Correo: <manuel.rabano@uah.es>

Introducción

El enfoque por competencias se ha convertido en una de las piedras angulares en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), no solo en cuanto a lo que se debe enseñar, sino también, y más importante, en cuanto al cómo y el por qué hacerlo. De este modo, el protagonismo que tradicionalmente se le asignaba a la adquisición de conocimientos (el qué), se ve suplantado por la importancia del uso que se hace los mismos (el cómo), tanto en la fase de formación, como en el futuro desarrollo profesional de las competencias adquiridas. Esto tiene gran calado en el contexto educativo, y especialmente en la formación de formadores, sobre todo considerando que los futuros maestros deben adquirir, además de las competencias propias de su ejercicio profesional, el dominio instrumental de una lengua extranjera, entendida desde la doble vertiente, instrumental y estratégica, de acción orientada al éxito (HABERMAS, 1993: 384).

Aunque no es nuestro propósito realizar aquí un análisis pormenorizado del concepto, a veces controvertido, de competencias, interesa, sin embargo, resaltar algunos aspectos que consideramos clave en relación con la competencia profesional de los maestros de lenguas extranjeras: el trabajo colaborativo y la enseñanza reflexivo-experiencial.

2. Competencias profesionales y formación de maestros en lenguas extranjeras

La implantación de los nuevos títulos del EEES conlleva una adaptación metodológica que incide en la función docente entendida como el conjunto de tareas que han de llevar a cabo los equipos docentes para el desarrollo de las enseñanzas. Distinguimos en este apartado entre el concepto de competencias profesionales en sentido amplio, aquellas más relacionadas con la formación de maestros, y los conceptos que, desde nuestro punto de vista, adquieren una dimensión especial en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras: el trabajo colaborativo y la enseñanza reflexiva.

En cuanto a las competencias profesionales, nos referiremos aquí al concepto de competencias desde los tres modelos actuales: el *Behaviourist Approach* (imitación por observación), el genérico (habilidades profesionales) y el cognitivo (procesos mentales), a sabiendas de que tal distinción, con frecuencia, es más una referencia que un sistema operativo de trabajo, ya que “ofrecen más de lo que proporcionan” (FLEMING, 2009: 89). En cualquier caso, consideramos de interés el análisis de Bunk (1994), que distingue entre competencias técnicas, metodológicas y sociales, señalando que:

Posee competencia social aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal. Posee competencia participativa aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar y decidir, y está dispuesto a aceptar responsabilidades. (BUNK, G.P., 1994:12)

La formación del profesorado, por lo tanto, y aunque de algún modo tiene que ver con todas las competencias, se nos presenta de forma explícita en la social y la participativa. Y tanto en una como en otra se alude a las actitudes o la disponibilidad unidas al “saber colaborar” y participar en el proceso de “profesionalización del conocimiento” (MARTÍN y PORLAN, 1999: 120).

Otra distinción en la que parece haber acuerdo es entre competencias genéricas o transversales y

específicas: las primeras se refieren a competencias susceptibles de ser transferida a distintas funciones o cometidos según el contexto, como la capacidad de organización, gestión y planificación, conocimientos básicos y generales, trabajo en equipo, habilidades de investigación, etc². Competencias específicas son aquellas que tienen una relación más directa con el tipo de profesión, como la capacidad de diagnosticar necesidades y diseñar estrategias de formación, así como la evaluación entendida en sentido amplio: no solo la referida al alumnado, sino también la del propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las vías de adquisición y potenciación de la competencia profesional, podemos agruparlas en dos ejes complementarios: el conocimiento recibido y el experimentado (WALLACE, 1991: 91). Es importante incidir aquí en que el planteamiento de este tipo de prácticas va más allá de la mera preparación técnica profesional, ya que pretendemos también sentar las bases para un futuro aprendizaje autónomo y reflexivo, desde un enfoque que concibe la formación inicial como una primera fase del futuro desarrollo profesional:

(...) Las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional, y además de todo lo anterior, contienen un fuerte componente reflexivo y ético relacionado con la ejecución profesional a la que se vincula. (PAVIE, 2011: 71)

Si nos referimos de forma más específica a las competencias de los docentes, de las 10 competencias que indica Zabalza (2003), prestaremos especial atención a la competencia “Identificarse con la institución y trabajar en equipo”, que se define como la conjunción entre el saber y el querer trabajar con los demás en un contexto institucional determinado. La transversalidad de la misma se hace palpable al verse el resto de las competencias claramente afectadas por ella. Destacaremos, también, las corrientes que de forma genérica establecen asociaciones entre estas prácticas colaborativas y el propio desarrollo profesional (STORCH, 2005), como hemos intentado poner de relieve en anteriores trabajos (RÁBANO: 2008: 9) en relación, también, con la enseñanza reflexiva. El desarrollo de competencias, con una u otra denominación, es un proceso en espiral; es decir, sometido a constantes revisiones y comparaciones entre las distintas experiencias que se están llevando a cabo.

2.2 Trabajo colaborativo y enseñanza reflexiva

Según los *National Training Laboratories* de Bethel, Maine (EE.UU.) la *averageretentionrate* es tan solo de un 5% cuando se recibe una clase, pero aumenta hasta un 90% cuando se enseña a otros. La técnica no es solo útil para quien hace las veces de profesor, sino que su función formativa es también innegable para los estudiantes que observan su ejecución, y puede generar prácticas de *peer tutoring*. Estudios recientes (HARRIS y CARLE, 2011) demuestran la eficacia de este tipo de actividades basándose, también, en la importancia de la competencia comunicativa en su vertiente oral. El trabajo colaborativo se convierte, de este modo, en una herramienta de gran utilidad para la interacción, el análisis y síntesis, y la evaluación de la información para construir y compartir el conocimiento del grupo como elemento motivador y enriquecedor (LORD y LOMICKA, 2004; LIAW, CHEN y HUANG, 2008) en el proceso

² Algunos equipos distinguen entre 30 competencias genéricas agrupadas en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Para un análisis más amplio véase: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

de enseñanza y aprendizaje. Esto tiene un gran impacto en la búsqueda y gestión de la información como vías de construcción del conocimiento de forma dialógica y colaborativa.

Las conexiones que se establecen entre el trabajo colaborativo, la enseñanza reflexiva y el desarrollo de la competencia profesional, están avaladas por numerosos trabajos (CRUICKSHANK, 1985; CRUICKSHANK, KENNEDY, WILLIAMS, HOLTON y FAYE, 1981; KILLEN, 1989) y forman parte actualmente de los programas de formación de varias universidades³.

El modelo pedagógico llamado “aprendizaje reflexivo-experiencial” (KOLB, 1984) sostiene que el ciclo de adquisición de conocimiento se basa en la reflexión sobre hechos previamente experimentados, los cuales, una vez conceptualizados, se convierten en el eje vertebrador de la “retroacción” o “experimentación activa” que, en términos de competencias profesionales, entendemos como una forma privilegiada para la mejora de la actividad docente en general, y de la enseñanza de lenguas extranjeras en particular.

Por otra parte, algunas experiencias en relación con la teoría del aprendizaje (BRANSFORD, BROWN y COCKING, 2000) ponen de relieve la importancia que tiene involucrar al alumnado en proyectos que, basados en el aprendizaje significativo, potencien la reflexión crítica mediante el trabajo colaborativo, destacando, además, que la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje adquiere una relevancia especial (BEREITER y SCARDAMALIA, 1989) en el éxito del mismo.

3. Propuesta de implementación a partir de una experiencia

La experiencia que presentamos se desarrolló en la Universidad de Alcalá durante el año académico 2010-2011. En ella participaron un total de 304 alumnos y 4 profesores. Las sesiones de *microteaching* han sido grabadas en vídeo (55 en total) y subidas a la plataforma de la UAH (*Blackboard*)⁴ y a *YouTube* por el profesorado, con la finalidad de permitir a los estudiantes visualizar su presentación, así como evaluar su intervención en lengua inglesa, tanto de forma individual como en las tutorías, de acuerdo a los criterios reflejados en la hoja *Feed back Form*, previamente proporcionada.

Título del Proyecto: <i>Inglés, competencia comunicativa y profesional mediante prácticas de Microteaching en el Grado en Magisterio</i> . Código: UAH/EV-436. Curso:2011-2012	
Nº de alumnos participantes: 299	
Perfil: 2º Curso del <i>Grado en Magisterio de Educación Infantil</i> y 2º Curso del <i>Grado en Magisterio de Educación Primaria</i> .	
Asignaturas: <i>A) Lengua Extranjera para Educación Infantil, (Inglés) y B) Lengua Extranjera II (Inglés)</i> correspondiente al <i>Grado en Magisterio de Educación Primaria</i> .	
Nº de Profesores participantes: 4	
Objetivos	Actividades

³ Citamos a modo de ejemplo: The Centre for Teaching Excellence (University of Waterloo), University of Kentucky (U.K.), Center for Teaching and Learning (University of Texas), University college Cork, Universidad Nacional de Mar del Plata, etc.

⁴ Plataforma de enseñanza-aprendizaje virtual que ofrece la posibilidad de articular contenidos elaborados con lenguaje hipertextual y que permite la interacción sincrónica y asincrónica de los usuarios. <https://uah-ce.blackboard.com/webct/entryPage-Ins.dowebct>

<p>Potenciar la competencia comunicativa en inglés, especialmente en su vertiente pragmático-discursiva más relacionada con la Educación Primaria.</p> <p>Potenciar la competencia profesional de los futuros docentes en el contexto de Lenguas Extranjeras.</p> <p>Conocer, planificar y poner en práctica estrategias, actividades y materiales de clase en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera en Educación Infantil y Primaria.</p> <p>Desarrollar hábitos y destrezas para el trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo.</p> <p>Fomentar la reflexión crítica y la enseñanza reflexiva</p> <p>Conocer y saber utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.</p>	<p>Diseñar, grabar en vídeo y analizar sesiones de <i>Microteaching</i>, que se desarrollarán íntegramente en inglés.</p> <p>Crear un espacio colaborativo en línea para el proyecto, que sirva de referencia organizativa y de contenidos.</p> <p>Organizar, analizar y transmitir la información.</p>
--	--

Tabla 1: Diseño inicial del Proyecto

El fin último del proyecto es el diseño, la puesta en práctica y la evaluación de prácticas de *microteaching* concebidas como estrategias didácticas orientadas a la adquisición y desarrollo de las competencias que configuran las mencionadas asignaturas, especialmente las más cercanas a la competencia comunicativa en lengua extranjera y a la competencia profesional, desde un enfoque de aprendizaje reflexivo-experiencial que sienta las bases para la formación de futuros profesionales reflexivos, críticos, autónomos y predispuestos al trabajo colaborativo, en el contexto del EEES y los créditos *European Credit Transfer System*(ECTS)⁵.

Concretando lo anterior, se pretende potenciar las competencias específicas más relacionadas con el perfil profesional de los estudiantes: la capacidad de enseñar, en este caso, la lengua inglesa, mediante grupos de trabajo colaborativo, que además sean capaces de generar discusión y reflexión sobre la propia práctica docente, contribuyendo a potenciar la competencia comunicativa y profesional (Tabla 1).

⁵ La asignatura *Lengua extranjera II(Inglés)* tiene asignados 6 créditos: un mínimo de 150 horas de trabajo propio del estudiante y 12 horas de seminarios presenciales.

Acciones	Profesor	Alumnado Agrupamientos	Alumnado Roles/Actividades	Materiales	Duración
THE BRIEFING Introducción	Explicar la distribución de roles: 2 evaluadores, 3 profesores y 4/5 alumnos en turnos rotativos. Entrega de materiales. Instrucciones a los evaluadores, vocabulario desconocido de los itens.	9	Ultimar la preparación de las sesiones (distribución de tiempos, actividades, materiales, etc.)	<i>Teacher Team Planning Form</i> <i>Execution and Management of the Lesson</i> <i>Microteaching Feedback Form</i>	15' 15'
THE TEACH <i>Microteaching</i> 1	Anotar las observaciones, los errores lingüísticos (vocabulario, fonética, etc.) y los discursivos. Ayudar a los evaluadores, animar a los "alumnos de infantil" a realizar su papel de modo realista. Intervenir, si es necesario, en la distribución de grupos y tiempos	2	Evaluadores: completar una escala de observación	<i>Execution and Management of the Lesson</i>	20'
<i>Microteaching</i> 2 <i>Microteaching</i> 3		3	"Profesores": Impartir una "microclase"	<i>Teacher Team Planning Form</i> Los elaborados por cada grupo (<i>flashcards</i> , ilustraciones, canciones, videos, etc.)	
		4/5	"Alumnos de Infantil": actuar como alumnos siguiendo las instrucciones del "profesor"	Los contemplados por cada grupo de "profesores"	
		20' Los roles asignados en <i>Microteaching</i> 1 cambian de forma rotativa en Micro 2 y Micro 3		20'	
THE CRITIQUE <i>Microteaching</i> <i>Feedback Form</i>	30'	<ul style="list-style-type: none"> - Grupos de discusión interactiva sobre fortalezas y debilidades de las actuaciones. - Autorreflexión individual escrita sobre la experiencia. - Conclusiones. Acciones futuras. 			
TOTAL: 2 horas					

Tabla 2: Ejemplo de desarrollo de una sesión de 2 horas (grupo A)

En la concepción inicial de la experiencia se contemplaban una serie de acciones para el profesorado y alumnado, las cuales, con algunas modificaciones añadidas durante el proceso, quedaron así:

- Diseñar, grabar en vídeo y analizar sesiones de *microteaching*, que se desarrollaron íntegramente en inglés, y que constaron de:

1. *THE BRIEFING*

Preparación por parte del alumnado de una “microclase” de unos 15 minutos de duración en pequeño grupo (3 alumnos) con ayuda del profesor.

2. *THE TEACH*

Intervención de los “profesores” con alumnado simulado (unos 5 alumnos), y dos evaluadores distintos para cada intervención elegidos entre los alumnos.

3. *THE CRITIQUE*

Reflexión crítica sobre las distintas intervenciones mediante la discusión en grupos y la autoevaluación escrita sobre la propia intervención.

4. *THE RECORDING*

Grabación en vídeo de las intervenciones para, una vez puesto a disposición del alumnado en la plataforma *Blackboard* y en *YouTube* su posterior visionado, debate, comentario y análisis.

5. *RETEACHING*

A partir del *feedback*, contemplando las consideraciones en torno al uso de la lengua inglesa y su aplicación en el aula de Educación Primaria.

- Crear un espacio colaborativo en línea para el proyecto, que sirva de referencia organizativa y de contenidos, y permita:

- El almacenamiento e intercambio de archivos de vídeo tipo MOV, AVI, MPEG o similar.
- Crear foros de pre y post discusión en torno a la preparación y puesta en práctica de las sesiones.
- Colgar archivos y enlaces que faciliten la preparación de las intervenciones.
- Transmitir, organizar y analizar la información.

Utilizar la plataforma virtual *Blackboard* para: la creación y dinamización de los foros, resúmenes periódicos de la actividad, apoyo y refuerzo en aspectos técnicos, organizativos y de contenidos, coordinación en la formación de grupos, fomentar y coordinar el trabajo colaborativo entre profesorado y alumnado.

- Ordenar y analizar todo el material generado con el fin de establecer algunos parámetros que permitan continuar con el proyecto y/o, en su caso, cambiar y mejorar el proceso en contextos similares. Para ello prevemos las siguientes fases:

Fase 1

- Diseño de actividades, materiales, agrupamientos y horarios.
- Creación de una plataforma virtual específica.
- Diseño de materiales y previsión de acciones para la evaluación del proceso y los resultados.

Fase 2

- Información y asesoramiento al alumnado y desarrollo de las sesiones y acciones presenciales y *online*.

Fase 3 (se podrá simultanear con F.2)

- Análisis de los materiales generados en las sesiones presenciales y en las plataformas virtuales.

En el grupo A se desarrollaron las fases 2 y 3 en grupos de 9-10 alumnas, en sesiones de 2 horas, fuera del horario establecido para la asignatura. En cada sesión (2 y 3), el alumnado asumió los siguientes roles por turnos rotativos (Tabla 2):

- Profesores: la interpretación como profesores se realizó en grupos de 3 alumnas. Cada una debería intervenir unos 5 minutos.
- Alumnos: el papel de “alumnos” de Educación Infantil fue asumido por todos aquellos miembros del grupo que no tenían asignado ningún otro papel (profesores o evaluadores).
- Evaluadores: en cada intervención 2 alumnas se encargaban de evaluar las intervenciones mediante una escala de observación previamente proporcionada.
- Autoevaluadores: por último, en los minutos finales, se les pidió que realizasen por escrito, y de forma anónima, una valoración sobre la experiencia, considerando el seminario en general (diseño, agrupamientos, organización, etc.) y la propia vivencia en particular (sentimientos, frustraciones, virtudes, defectos, etc.). Se vio la conveniencia de permitir la emisión de las autoevaluaciones finales en Español por considerar que, además de permitir la emisión libre de valoraciones, se enriquecería la obtención de datos sobre las percepciones del alumnado.

Una vez realizadas todas las intervenciones, se establecieron grupos de discusión sobre la actuación de los compañeros y la propia, dividiendo las emisiones en “fortalezas” y “debilidades” detectadas. Con esta previsión de agrupamientos y tiempos, todos los miembros del grupo tuvieron ocasión de asumir tres papeles bien diferenciados: profesor, alumno y evaluador.

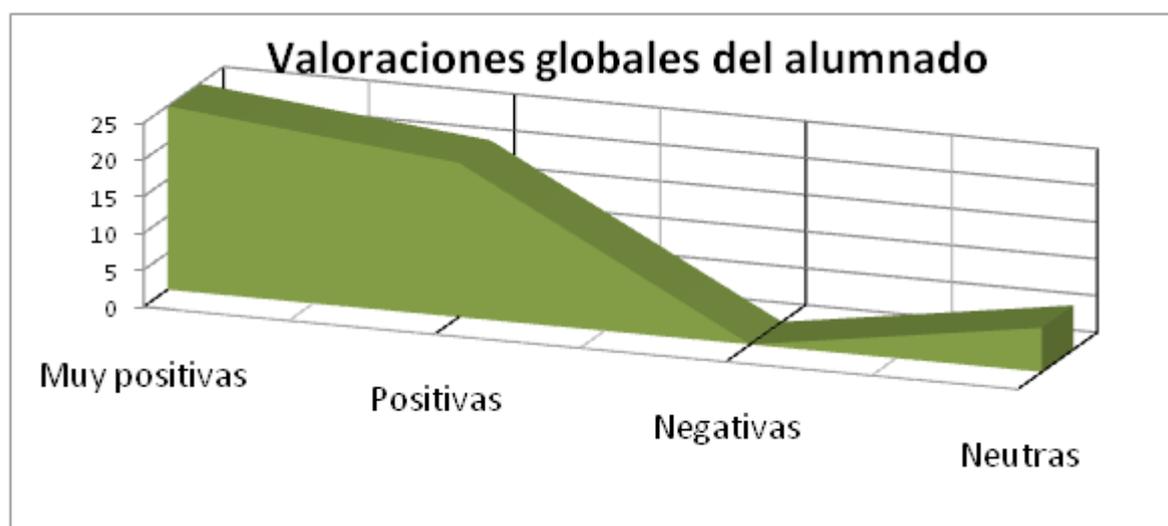
3.1 Discusión de los resultados

De las fuentes de obtención de los datos generados durante el proceso, destacamos las siguientes:

- Percepciones del profesorado y alumnado participantes: se han analizado 152 valoraciones escritas del alumnado y 4 informes del profesorado.
- Participación en la plataforma *Blackboard*: “Informe de utilización de herramientas” (proporciona una visión global de la asiduidad con la que se utilizan herramientas como evaluaciones, tarea o foro de debate), “Informe de herramienta o página de salida” (proporciona una visión general de las páginas o herramientas más utilizadas como puntos de salida del curso) y “Archivos que se han visto con mayor frecuencia” (ofrece una visión general de los archivos que más entradas han tenido con indicación de porcentajes).
- Videos colgados en *YouTube*

Los análisis cualitativos y cuantitativos realizados nos permiten afirmar que el alumnado ha valorado muy positivamente la experiencia y ha superado nuestras expectativas en cuanto al grado de compromiso que de ellos esperábamos con el proyecto.

De las valoraciones finales de cada sesión (Gráfica 1) se desprende un alto grado de optimismo e interés por la actividad.



Gráfica 1: Valoraciones globales del alumnado

Del análisis cualitativo de las valoraciones finales emitidas por el alumnado, consideramos de gran interés las percepciones en cuanto al dominio de la lengua; así como las conexiones que ellos mismos establecen entre este y el manejo de la clase, lo cual entendemos como una reflexión “experiencial” explícita en cuanto a la importancia de la competencia comunicativa para su desarrollo profesional:

- Considero que esta actividad es muy acertada porque te permite ver no solo los errores, sino también los aciertos a la hora de trabajar en el aula.
- (...) Además, nos ha servido para ver la realidad de una clase con niños, y saber que no es fácil, y que por muy bien preparado que lo tengas, te tienes que adaptar a las condiciones de la clase.
- Pienso que podía haber sido más cercana con los niños, haber interactuado más con ellos.

Llaman la atención las valoraciones que, de forma libre, aluden explícitamente al trabajo colaborativo. Citamos, a modo de ejemplo, las siguientes:

- *Creo que en mi grupo hemos trabajado equitativamente, cada uno en nuestros puntos fuertes, para hacer de este un buen trabajo.*
- *(...) Nos ayuda a expresarnos en inglés con un grupo de gente y también nos aporta ideas nuevas al ver al resto de compañeros que nos pueden ayudar para planear una actividad en inglés en nuestra aula.*
- *En mi grupo, para realizar esta tarea, creo que hemos repartido el trabajo de forma muy eficiente.*

- El grupo con el que he trabajado, me ha hecho sentir cómoda, todas hemos aportado nuestras ideas y entre todas hemos elegido tanto el tema como las actividades a llevar a cabo y su estructura.

- Me he sentido relajada con mis compañeros, lo que ha hecho que trabajara de forma dinámica, divertida y participativa.

Es significativo, también, cómo se ha valorado la experiencia de *microteaching* en términos generales, manifestando en algunas de las emisiones un alto grado de madurez profesional, al ser capaces de explicitar, más allá del papel de alumnas, los propios objetivos que configuran el proyecto:

- Creo que en este contexto debemos formarnos continuamente por nuestro bien y por el bien de la formación de los alumnos.

- El papel de evaluadores, manteniéndose al margen, al final de la clase es bastante correcto, ya que así las profesoras correspondientes en cada caso han podido llevar a cabo su sesión sin distracción ni presión alguna. También el que las alumnas se tuvieran que comportar como niños de esa edad haría, es una buena estrategia para “poner a prueba” a cada una de nosotras y ser conscientes de lo que vamos a tener en un futuro en las aulas.

- El hecho de darnos la oportunidad de adoptar diferentes papeles me ha servido para valorar el seminario de tres maneras diferentes. Como evaluadora me he dado cuenta de los posibles conflictos que pueden ocurrir en clase...

De los datos estadísticos que la plataforma *Blackboard* nos proporciona, destacamos el alto nivel de participación del alumnado (Gráfica 2), especialmente en cuanto al uso de los foros de debate y discusión, y el visionado de los vídeos realizados con el Grupo B, posteriormente colgados en la plataforma y en la Web.



Gráfica 2: Informe de utilización de herramientas en la plataforma virtual

El contenido de los mensajes emitidos en los foros de discusión y debate estuvo en su mayoría relacionado, directa o indirectamente, con los objetivos del proyecto. Las sesiones de *microteaching* generaron más debate que las propias *tasks* previas asignadas. Las representaciones realizadas, por lo tanto, propiciaron intercambio y debate por sí mismas y se convirtieron en un trabajo colaborativo y reflexivo antes, durante y después de las sesiones.

4. Consideraciones finales

Habíamos comenzado aludiendo a la importancia que en el nuevo contexto educativo del enfoque por competencias alcanzan conceptos clave, como el trabajo colaborativo y la enseñanza reflexiva. A partir del análisis de los resultados, podemos concluir que la experiencia ha supuesto una clara evidencia sobre las ventajas y la eficacia de las prácticas de *microteaching* para profesores en formación.

El proyecto que hemos presentado ha estado presidido por el objetivo de que los futuros maestros de lenguas extranjeras estén preparados para las diversas situaciones reales que encontrarán en el aula, simulando situaciones en un ambiente más reducido (menos alumnos y menos tiempo), tratando de practicar una habilidad específica: la enseñanza de la lengua inglesa en las aulas de Educación Infantil y Primaria.

El hecho de grabar en video las intervenciones para que el futuro profesor pueda verse y escucharse permite no sólo poner en práctica el trabajo colaborativo y evaluar a los demás compañeros, sino también llevar a cabo una autoevaluación con el objeto de mejorar en determinados aspectos discursivos. Todo esto supone una gran ayuda para mejorar las intervenciones en otra lengua (velocidad al hablar, vocabulario, claridad de pronunciación, la necesidad de ilustrar con ejemplos, comunicación verbal y no verbal, etc.), así como para reestructurar la lección si fuera necesario. Ello ha contribuido notablemente al logro de los objetivos previstos para sentar las bases para la formación de profesionales que además de ser conscientes de sus limitaciones, y como condición *sine qua non* para su futuro desarrollo, conviertan su formación y la adquisición de competencias profesionales en un verdadero reto a lo largo de su trayectoria. Además, se ha fomentado el aprendizaje y práctica de la lengua inglesa de forma motivadora, autónoma y colaborativa, utilizando diferentes recursos mediante la simulación de situaciones que, si bien no son reales como las que tienen ocasión de experimentar en el *Practicum*, sí son auténticas y suponen una buena forma de llevar a cabo las orientaciones que desde el EEES se consideran con respecto a las competencias y al diseño de los créditos ECTS para cada asignatura.

Entre las debilidades y limitaciones encontradas, destacamos la necesidad de una mayor coordinación entre el profesorado involucrado en las distintas asignaturas, especialmente en lo referente a los criterios de evaluación utilizados con cada grupo. Por lo tanto, proponemos como acciones futuras una mayor integración explícita de las sesiones en las guías docentes de cada asignatura, así como la implementación de este tipo de prácticas en otros contextos; lo cual, a pesar de sus posibles limitaciones, aportaría una mayor evidencia empírica sobre la necesidad de incluirlas en los programas de formación del profesorado de lenguas extranjeras.

REFERENCIAS

- BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. Intentional learning as a goal of instruction. In L.B. RESNICK (Ed.) **Knowing, Learning, and Instruction**, NJ, Hillsdale, p. 361-392, 1989.
- BRANSFORD, J. D., BROWN, A. L., & COCKING, R. R. (eds.) **How people learn: Brain, mind experience, and school committee on developments in the science of learning**. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education of the National Research Council, National Academy Press, 2000.
- BUNK, G.P. La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. En **Revista Europea de Formación Profesional**, Vol.:1, pp. 8-14, 1994.
- CRUICKSHANK, D. **Uses and benefits of reflective teaching**. Phi Delta Kappan, June, 704-706, 1985.
- CRUICKSHANK, D., KENNEDY, J., WILLIAMS, E., HOLTON, J., & FAYE, E. Evaluation of reflective teaching outcomes. **Journal of Educational Research**, 85(1), 26-32, 1981.
- FLEMING, M. Perspectives on the use of Competence Statements in the Teaching of the English Language. En PEREZ, M. L. (Ed.) **English Language Teaching in the European Credit Transfer System. Facing the Challenge**. Peter Lang. Bern, p. 75-89, 2009.
- HABERMAS, J. 1993. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. México, REI, 1993.
- HARRIS, J. y CARLE, J. Improving teacher talk through a task-based approach. **ELT J** 66(1), 2012. <http://ww1.ucmss.com/books/LFS/CSREA2006/SER4351.pdf>. (Consultado el 20 de diciembre de 2011).
- KILLEN, L. Reflective teaching. **Journal of Teacher Education**, 40(2), 49-52, 1989.
- KOLB, D.A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs, New Jersey: PrenticeHall, 1984.
- LIAW, S. S., CHEN, G. D., y HUANG, H. M. Users' attitudes toward Web-based collaborative learning systems for knowledge management. **Computers and Education**, 50, 3 p. 950-961, 2008.
- LORD, G., y LOMICKA, L. Developing collaborative cyber communities to prepare tomorrow's teachers. **Foreign Language Annals**, 37, 3, p. 401-417, 2004.
- MARTÍN, R. y PORLAN R. Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**. 35 (2) p. 115-128, 1999.
- PAVIE, A. Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. **REIFOP**, 14 (1), 67-80, 2011. Enlace web: <http://www.aufop.com> (Consultada el 21 de diciembre de 2012).
- RÁBANO, M. **Investigar enseñando lenguas extranjeras. Análisis, reflexiones y ejemplos prácticos**. Guadalajara, Aache, 2008.
- STORCH, N. 2005. "Collaborative writing: Product, process, and students' reflections". **Journal of Second Language Writing**, 14, p. 153-173, 2005.
- WALLACE, J. **Training foreign language teachers. A reflective approach**. Melbourne, CUP, 1991.
- ZABALZA, M. **Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional**. Madrid, Narcea, 2003.