

SÁNCHEZ TRUJILLO, MARÍA DE LOS ÁNGELES  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ, LIMA, PERÚ  
RODRÍGUEZ FLORES, EDUAR ANTONIO  
UNIVERSIDAD SAN IGNACIO DE LOYOLA, LIMA, PERÚ  
COMPETENCIA PROFESIONAL EN FUTUROS DOCENTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

#### BIODATA

María de los Ángeles Sánchez Trujillo ([msanchezt9 @ gmail.com](mailto:msanchezt9@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5228-4688>). Soy doctora en Ciencias de la Educación, magíster en Educación con dos menciones: en Trastornos de la Comunicación y en Gestión Educativa, y licenciada en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Además, soy especialista en la enseñanza del castellano como segunda lengua. Actualmente, me desempeño como docente en la Escuela de Postgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola; además, soy profesora de Humanidades en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas y docente del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Asimismo, me dedico a elaborar material de enseñanza del castellano como segunda lengua en una red internacional de instituciones educativas. Cuento con más de quince años de experiencia dedicada a la investigación en temas educativos.

Eduar Antonio Rodríguez Flores ([rodriguezflores.a @ gmail.com](mailto:rodriguezflores.a@gmail.com) / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0807-6686>). Soy magíster en Educación con mención en Gestión Educativa, y licenciado en Educación en la especialidad de Lengua y Literatura en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente, me desempeño como docente y asesor de tesis en la Escuela de Postgrado de la Universidad San Ignacio de Loyola. Además, me dedico a elaborar material de enseñanza del castellano como segunda lengua en una red internacional de instituciones educativas. Cuento con más de diez años de experiencia dedicado a la investigación en temas educativos.

#### RESUMEN

Es importante el estudio de la competencia profesional que deberían poseer los futuros docentes de Español como lengua extranjera, puesto que de ella depende el éxito o fracaso del proceso formal de enseñanza-aprendizaje que lleven a cabo con sus estudiantes. El objetivo de este estudio fue describir la competencia profesional de futuros docentes de Español como lengua extranjera. Para ello, se aplicó un estudio de caso mixto de naturaleza descriptiva, enmarcado en el curso Práctica Profesional, perteneciente al segundo ciclo de un programa de especialización de enseñanza de español como lengua extranjera en una universidad privada de Lima. La muestra estuvo conformada por 63 estudiantes, a quienes se les aplicó un cuestionario de opción múltiple. Adicionalmente, se utilizó una guía de análisis documental con la cual se revisó con detenimiento dos trabajos centrales de su curso, además de la ejecución de una clase modelo. Entre los hallazgos centrales, resaltan las limitaciones demostradas en diseño y ejecución de

sesiones de clase, además de una falta de desarrollo de competencia digital. Asimismo, se observaron algunas limitaciones en sus habilidades comunicativas e interculturales, y en sus saberes relativos al sistema lingüístico del español. Por tanto, se concluye la necesidad de replantear los programas de formación de docentes de segundas lenguas para formar una adecuada competencia profesional en ellos.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza de idiomas, enseñanza de español, competencia profesional, formación docente, práctica docente

### PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

It is important to study the professional competence that future teachers of Spanish as a foreign language should possess, since the success or failure of the formal teaching-learning process that they carry out with their students depends on it. The objective of this study was to describe the professional competence of future teachers of Spanish as a foreign language. For this, a mixed case study of a descriptive nature was applied, framed in the Professional Practice course, belonging to the second cycle of a specialization program for teaching Spanish as a foreign language at a private university in Lima. The sample consisted of 63 students, to whom a multiple-choice questionnaire was applied. Additionally, a document analysis guide was used with which two central works of his course were carefully reviewed, in addition to the execution of a model class. Among the central findings, the limitations demonstrated in the design and execution of class sessions stand out, as well as a lack of development of digital competence. Likewise, some limitations were observed in their communication and intercultural skills, and in their knowledge regarding the Spanish linguistic system. Therefore, the need to rethink second language teacher training programs to form adequate professional competence in them is concluded.

**KEY WORDS:** language teaching, Spanish teaching, professional competence, teacher training, teaching practice

## 1. INTRODUCCIÓN

**E**l rol que cumplen los docentes de Español como lengua extranjera es muy importante en la medida en que permiten que los aprendientes de esta lengua puedan adquirir las habilidades necesarias para interactuar efectivamente con hablantes hispanoamericanos. En tal sentido, la competencia profesional que posean los profesores debe ser tal que facilite el proceso de aprendizaje y posibilite el logro de los objetivos propuestos. Al respecto, el Instituto Cervantes (2018) propuso una serie de competencias fundamentales que deberían poseer los profesores de una segunda lengua o de una lengua extranjera. Así, los programas de estudio que forman a estos futuros docentes deberían incluir, en su plan de estudios, los saberes y habilidades requeridos para lograr tales competencias, las que, en su conjunto, conforman la competencia profesional. A su vez, es preciso que se evalúe

progresivamente el nivel de la competencia lograda por los futuros profesores con el fin de plantear propuestas de acción eficaces orientadas a lograr el desarrollo de aquellas habilidades o actitudes que les está faltando para conseguir la competencia deseada.

La importancia de este trabajo se debe, en primer lugar, a la poca existencia de antecedentes de estudio acerca de este tema en particular. Si bien en estudios previos se han abordado distintos aspectos vinculados con la competencia profesional que deben poseer los docentes de Español y las percepciones de los estudiantes al respecto, son pocas las investigaciones las que se orientan a profundizar cómo es la competencia profesional lograda por futuros docentes de Español que están culminando sus estudios de formación o especialización. En segundo lugar, este estudio es relevante, puesto que posibilitará establecer bases teóricas para futuros estudios vinculados con los contenidos y procedimientos

pedagógicos que se deberían incluir en los programas de especialización de formación de docentes de Español como lengua extranjera con el fin de lograr una competencia profesional sólida y adecuada.

El objetivo esencial de la presente investigación es describir la competencia profesional de futuros docentes de Español como lengua extranjera.

## 2. MARCO TEÓRICO

Según el Instituto Cervantes (2018), el docente de una lengua extranjera debe poseer ocho competencias fundamentales: organizar situaciones de aprendizaje, evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, implicar al estudiante en el control de su propio aprendizaje, facilitar la comunicación intercultural, desarrollarse profesionalmente, gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, participar activamente en la institución, y servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo. A continuación, se explicará cada una de estas competencias.

En primer lugar, con respecto a la organización de situaciones de aprendizaje, se requiere poseer las habilidades necesarias para diagnosticar las necesidades de los estudiantes (Sánchez, 2017), además de planificar secuencias didácticas adecuadas sobre la base de sus conocimientos previos (Gabarrón, 2020) y gestionar eficazmente el aula. Al respecto, como señalan Macías (2017), y Delgado, Delgadillo y Munguía (2020), se requiere una formación psicopedagógica del docente que le permita diseñar clases eficaces en las que se considere un uso adecuado de estrategias y recursos didácticos. En segundo lugar, en relación con la evaluación del aprendizaje y la actuación del alumno, es preciso que el docente

conozca distintos procedimientos de evaluación y que aplique retroalimentaciones constructivas, además de lograr la participación del estudiante en este proceso. En tercer lugar, en cuanto a la implicación del alumno en el control de su propio aprendizaje, el profesor debe ser capaz de involucrar a los estudiantes en las tareas académicas que realicen y que asuman la responsabilidad de su cumplimiento; a la vez, debe lograr autonomía suficiente en ellos para disponer de los recursos suficientes con el fin de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Para ello, se requiere una interacción didáctica docente-estudiante efectiva, de tal modo que el profesor sea capaz de conocer las potencialidades y debilidades de sus estudiantes y, así, aplicar las medidas adecuadas para aprovecharlas o superarlas (Blaslov, 2019).

En cuarto lugar, el docente debe ser capaz de facilitar la comunicación intercultural en su aula de clase para lo cual deberá adaptarse a las culturas del entorno y fomentar el diálogo intercultural. Al respecto, Abal, Fuentes y Muñoz (2019) resaltan la necesidad de que el docente supere sus propios estereotipos o creencias erróneas frente a sus estudiantes, y que sea capaz de mantener y transmitir una actitud positiva frente a la diversidad. En quinto lugar, el docente debe ser capaz de desarrollarse profesionalmente de manera autónoma y continua (Pérez, 2009). Para ello, es preciso que adquiera las habilidades necesarias para analizar y reflexionar su propia práctica docente, así como participar activamente en el desarrollo de su profesión (Díaz, Palacios & Jínez, 2018; Goría, Guetta, Hughes, Reisenleutner, & Speicher, 2019; Gutiérrez, 2019). En sexto lugar, el docente debe ser capaz de gestionar sus propias emociones, desarrollar relaciones interpersonales, automotivarse e implicarse en la formación de la inteligencia emocional de los aprendientes. De esta forma, tal como señalan Pérez y Ruiz (2014), deberá formar una identidad docente tal que permita conformar una serie de valores y actitudes que proyecten

una imagen coherente de la práctica pedagógica sobre la base de una autorreflexión continua. En séptimo lugar, el docente debe ser capaz de participar activamente en la institución en donde labora, de tal forma que pueda implicarse en los proyectos de mejora, así como difundir buenas prácticas orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo ofrecido. Finalmente, el docente debe desarrollar una competencia digital apropiada que le permita emplear las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. Con respecto a esto último, Seseña (2014), y Delgado *et al.* (2020) manifiestan que el uso de las TIC debe estar articulado de manera necesaria al diseño de clase. Así, la competencia digital docente involucra la plena conciencia de utilizar correctamente los recursos tecnológicos como medios de aprendizaje y no como fines. Evidentemente, también habrá que tener en cuenta el nivel de competencia digital de los estudiantes, que podría estar asociado a diversos aspectos como edad, nivel socioeconómico, lugar de residencia, entre otros (Méndez & Pano, 2019; Seseña, 2014). Al tener un conocimiento preciso de los estudiantes, el docente será capaz de emplear las TIC, ya sea como soporte y medio de comunicación, como herramientas didácticas con las que los alumnos tengan que interactuar, o como fuente de recursos y materiales a través de los buscadores web.

Otra perspectiva que asumen diversos investigadores con respecto a la competencia profesional que deben poseer los futuros docentes de Español como lengua extranjera se refiere a la manera como se entiende el término “competencia”, en la que se deben incluir, al menos, tres aspectos centrales: los saberes o conocimientos, las habilidades y las actitudes (Pizarro, 2013). Entre los conocimientos, es evidente que un docente de Español debe poseer amplios saberes relativos al sistema formal de español, así como a la cultura y sociedad hispanas (Pérez, 2009; Pastor, 2016; Macías, 2017). Adicionalmente, el profesor debe haber adquirido conocimientos acerca del entorno

de enseñanza, en el que se incluyen los factores educativos y las necesidades específicas de los estudiantes. Asimismo, debe conocer las teorías de enseñanza y aprendizaje, adquisición de lenguas, métodos de enseñanza, diseño curricular, pragmática, además de saberes de psicología y pedagogía (López & Contreras, 2020). A ello, se suma el conocimiento sobre las distintas variedades lingüísticas que puedan coexistir en un espacio geográfico específico, las cuales deberán ser consideradas en las sesiones que se diseñen (Andión, 2013).

Entre las habilidades, Pérez (2009) y Pizarro (2013) las clasifican en a) docentes, referidas a las estrategias de gestión del aula y el dominio de destrezas de enseñanza efectiva; b) comunicativas, referidas al logro de interacciones efectivas con los estudiantes; c) profesionales, en las que se incluyen la capacidad de gestionar recursos y materiales, y trabajar en equipo; d) interculturales, que posibilitan una relación efectiva con personas de distintos orígenes culturales; y e) de desarrollo profesional, las cuales se vinculan con la capacidad de adaptarse a todo tipo de situación (Goria *et al.*, 2019). Igualmente, según Díaz *et al.* (2018), el docente debe ser capaz de aplicar modelos pedagógicos innovadores a partir de la investigación continua y reflexión sobre la propia práctica. Asimismo, una habilidad central que debe poseer es la referida al pensamiento crítico que, a su vez, debe poder incentivar en sus estudiantes.

Por otra parte, entre las actitudes, es posible incluir las creencias que los docentes poseen acerca de la enseñanza de una lengua extranjera, lo que depende de sus experiencias previas como profesor- si las tuviera- o incluso como aprendiente (Pizarro, 2013). En tal sentido, un docente de Español debe expresar una actitud positiva frente a la enseñanza del idioma, la cual debe ser flexible e incluir métodos didácticos de actualidad que posibiliten mejores aprendizajes en los estudiantes. Al respecto, el respeto que muestre

hacia sus estudiantes es fundamental. En efecto, la diversidad lingüística y cultural que predomine en el aula no debe convertirse en una limitación, sino, más bien, en un aspecto positivo que el docente puede aprovechar y enseñar a valorar (Pérez, 2009). Cabe señalar que las actitudes de los docentes también incluyen sus percepciones respecto de sus estudiantes, por lo que resulta relevante que asuman una postura neutral para evitar cualquier interferencia en el trato que establezca con ellos. Para tal sentido, una adecuada formación intercultural podría resultar de gran utilidad (Delgado *et al.*, 2020). Es innegable la importancia del aspecto, pues, en diversas investigaciones, los estudiantes de una segunda lengua suelen enfatizar en la necesidad de que el profesor exprese actitudes positivas, como la empatía, el optimismo, el manejo de conflictos, la tolerancia, entre otras (López & Morales, 2015; Iglesias, 2016; Gabarrón, 2020). A ello, se suma la necesidad de una actitud motivadora por parte del docente, quien, a partir de un estímulo permanente basado en un adecuado uso de recursos verbales y lenguaje corporal, podrá involucrar al estudiante y hacerlo partícipe activo de su proceso de aprendizaje (De Torres, 2010; Blaslov, 2019). Igualmente, Abal *et al.* (2019) resaltan la necesidad de que el docente manifieste actitudes orientadas a apoyar al alumnado con dificultades, como los inmigrantes, puesto que ellos están más propensos a sufrir de algún choque cultural que influirá en su predisposición frente al nuevo idioma y, por ende, les impedirá un adecuado aprendizaje del español. De esta manera, como afirman Díaz *et al.* (2018), el docente de Español debe ser capaz de promover activamente prácticas inclusivas, así como demostrar la aplicación de principios éticos y humanistas en su práctica docente. Finalmente, Pérez (2009) resalta la necesidad de un docente con una actitud positiva hacia sí mismo, es decir, con una alta autoestima y un buen autoconcepto, lo que, además, permitirá el reforzamiento de la capacidad de reflexión y autocrítica de su quehacer pedagógico.

### 3. MÉTODO

Para la presente investigación, se realizó un estudio de caso de naturaleza mixta, es decir, se han empleado ambos enfoques: el cuantitativo y cualitativo, con una mayor predominancia en este último. La muestra de estudio, que obedece a un muestreo por conveniencia, estuvo conformada por 63 estudiantes de segundo ciclo de un programa de especialización de enseñanza de Español como lengua extranjera, efectuado en una universidad privada de Lima. Por otro lado, este es un estudio descriptivo, ya que pretendió describir la competencia profesional que poseían estos alumnos en el último curso de su segundo ciclo de estudios.

Cabe señalar que el programa de especialización de enseñanza de Español como lengua extranjera es semipresencial y está conformado por dos ciclos de estudio, cuya duración total es de doce meses. Asimismo, en cada ciclo, los estudiantes cursan cinco asignaturas. Entre las asignaturas que los alumnos deben estudiar en el segundo ciclo, resalta el curso de Práctica Profesional en el que los estudiantes deben poner en práctica todo lo aprendido en las demás asignaturas. Es precisamente en esta asignatura en donde se enmarcó el estudio realizado. Con respecto a esta materia de estudio, es importante señalar que esta tiene una duración de ocho semanas, en las que se considera una dedicación semanal de cinco horas. Asimismo, es preciso resaltar que cuenta con un docente principal y dos profesores tutores, encargados de realizar el seguimiento continuo a las actividades prácticas de los estudiantes y a realizar las retroalimentaciones del caso.

A lo largo de las ocho semanas, se programaron tres sesiones sincrónicas, cada una de dos horas de duración, que fueron realizadas a través de la plataforma virtual zoom en las que el profesor expuso

los contenidos centrales del curso, los cuales debían ser profundizados por los estudiantes mediante el estudio del material autónomo. El curso contempla tres unidades temáticas esenciales: la identificación de las características del docente de Español, la planificación de las clases desde el enfoque comunicativo, y la ejecución de clases. Para la adquisición de tales saberes, se ofrece a los estudiantes un material de lectura, fuentes complementarias y videos de clases modelos. Ahora bien, en el transcurso de la asignatura, se plantearon tres actividades prácticas no calificadas orientadas principalmente al desarrollo de planificaciones de sesiones y elaboración de recursos pedagógicos, las cuales son retroalimentadas por los tutores del curso. Cabe señalar que no hay ejercicios prácticos orientados a la ejecución de las clases, la cual recién es demostrada en la clase modelo que los estudiantes deben presentar hacia el final de la asignatura.

Luego de una revisión exhaustiva del marco teórico, se establecieron las siguientes categorías de estudio:

- Organización de la situación de aprendizaje
- Competencia digital
- Saberes conceptuales
- Habilidades comunicativas (lingüísticas y no verbales)
- Gestión de los propios sentimientos y emociones
- Creencias acerca de la enseñanza del español
- Habilidades interculturales

En relación con las técnicas e instrumentos empleados, se utilizó la técnica de análisis documental para la cual se empleó una guía de análisis de las grabaciones de clase modelo que los estudiantes tenían que presentar (ver Anexo 1), además de una guía dirigida a analizar sus planes de clase (ver Anexo 2) y sus reportes de reflexión docente (ver Anexo 3). En otras palabras, se analizó un total de 63 grabaciones de clase modelo, cuya duración fue de 15 a 20 minutos a cada una; 63 planes de clase; y 63 reportes de reflexión docente. La clase modelo debía obedecer a un tema elegido libremente por los estudiantes, preferentemente enmarcado en el enfoque comunicativo. Además, debía ser coherente con el plan de clase que debían presentar y del cual debían elegir un momento de clase para ejecutar la sesión. De los 63 estudiantes, 40 de ellos realizaron una sesión modelo simulada con familiares o amigos, mientras que los 23 restantes ejecutaron su clase con estudiantes reales no hispanohablantes. Todos efectuaron su clase, considerando la modalidad virtual, pues ello debían efectuarlo en el mes de marzo de 2020, mes en que se declaró la situación de emergencia nacional en diversos países del mundo, incluyendo Perú, por lo que las clases presenciales quedaron suspendidas. De este modo, para la presentación de su clase modelo, hicieron uso de una plataforma digital como Zoom o Teams. En relación con el reporte de reflexión docente, los estudiantes debían presentar, como una de las tareas centrales del curso, un breve ensayo en el que debían explicar sus propias motivaciones acerca de la docencia del Español como lengua extranjera, así como sus principales fortalezas y debilidades, además de propuestas de estrategias orientadas a superar estas últimas. El análisis de todos estos documentos permitió reconocer y describir aspectos vinculados con las categorías de estudio predeterminadas. Cabe precisar que la guía de análisis del diseño de clase y de la clase modelo estuvo compuesto de 8 ítems, cada uno referido a las categorías de estudio planteadas. Por otro lado, la guía de análisis del

reporte de reflexión docente incluyó ítems relacionados con los saberes conceptuales, las habilidades comunicativas, las creencias acerca de la enseñanza del español y las habilidades interculturales.

Adicionalmente, se aplicó la técnica de la encuesta, para la cual se administró un cuestionario en el que se indagó acerca de sus creencias y percepciones acerca de saberes pedagógicos (2 preguntas), habilidades interculturales (3 preguntas), competencias digitales (3 preguntas), gestión de los propios sentimientos y emociones (2 preguntas) y creencias acerca de la enseñanza del español (2 preguntas). Adicionalmente, en este cuestionario, se añadió una ficha de variables sociodemográficas en la que se recabaron algunos datos importantes, tales como su experiencia profesional y su lugar de residencia. Tanto para el análisis documental como para la encuesta se realizó un juicio de expertos mediante el cual se solicitó la revisión exhaustiva por parte de tres especialistas temáticos de los instrumentos diseñados. La evaluación dio como resultado una fiabilidad fuerte en cada uno de los instrumentos revisados.

Para el análisis e interpretación, se utilizó la triangulación de resultados con el fin de establecer aquellos aspectos comunes, producto de la confluencia de las metodologías cuantitativa y cualitativa, así como de los resultados de los distintos instrumentos de investigación aplicados.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado, se presentarán los resultados hallados en cuanto a las categorías preestablecidas, todas las cuales han permitido la descripción de la competencia profesional alcanzada por los futuros

docentes de Español como lengua extranjera que formaron parte de la muestra de estudio.

En principio, es importante señalar que, de los 63 estudiantes, 43 residen de Lima; 10, de provincia; y 13, del extranjero. Ahora bien, de los 13 estudiantes que residen en el extranjero, solo 1 estudiante no posee como lengua materna el español, sino el portugués. No obstante, tal información no representó diferencias significativas en los datos hallados. Por otra parte, en relación con su experiencia profesional, 38 tienen alguna experiencia docente. De esa cantidad, 10 tienen experiencia en el dictado de alguna asignatura no relacionada con enseñanza de idiomas, 18 alumnos tienen experiencia como docente de inglés y/o francés, mientras que 10 cuentan con experiencia en el dictado del español como lengua extranjera.

A continuación, se presentarán los resultados, considerando las categorías previamente establecidas. Con el fin de diferenciar la denominación empleada en relación con los actores incluidos en la clase modelo que los estudiantes debían ejecutar, se denominará como “estudiante” al futuro docente de Español y “aprendientes”, a los individuos que cumplieron el rol de alumnos en la clase modelo.

### 4.1. ORGANIZACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

En relación con la organización de la situación de aprendizaje, se tomó en cuenta el plan de clase que los estudiantes debían diseñar como parte de su curso Práctica Profesional, al igual que su desempeño en la clase modelo que debían presentar. En este caso, se constató que el 58% de los estudiantes tenían nociones claras acerca de cómo estructurar su sesión, teniendo en cuenta, principalmente, tres momentos centrales: motivación, adquisición y cierre. La mayor

parte de dicho porcentaje corresponde con los estudiantes que declararon poseer experiencia profesional docente. Además, se evidenció que, en tales casos, pudieron establecer objetivos adecuados, enmarcados en un enfoque comunicativo de enseñanza y orientados, por lo tanto, al logro de destrezas comunicativas. Ahora bien, el resto de los estudiantes, es decir, el 42% tuvo algunos problemas en el diseño de clases. Justamente, la gran mayoría de estos alumnos corresponde al grupo que no poseían ninguna experiencia docente. Entre los problemas principales que se evidenciaron, resaltan los siguientes: carencia de estrategias pedagógicas orientadas al logro de un aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes, falta de inclusión de actividades de motivación, limitaciones en el planteamiento de actividades orientadas al desarrollo integral de dos o más destrezas comunicativas, problemas en la distribución del tiempo, demasiado énfasis en la gramática, falta de actividades metacognitivas, entre otros. Ello resulta preocupante, puesto que se trata de estudiantes que están culminando el programa de especialización de enseñanza de español, así que requieren dominar técnicas de organización de situaciones de aprendizaje (Instituto Cervantes, 2018).

En cuanto a la ejecución de sus clases modelos, el 63% de los estudiantes demostró algunos problemas al respecto. Uno de los principales problemas fue la falta de distribución de tiempo para las actividades propuestas, por lo que se observó una saturación de las tareas desarrolladas con los aprendientes. Otro problema es el referido al empleo de la gramática como recurso que facilita el desarrollo de habilidades comunicativas. El 38% de los estudiantes ejecutaron una o más actividades enmarcadas en un enfoque tradicional de enseñanza en el que la gramática no cumplía un rol de mediador, sino como fin en sí mismo. En tales casos, el rol asumido por los aprendientes fue meramente pasivo y de poca interacción. Incluso, si se generaban actividades interactivas, estas eran

principalmente controladas y casi en ningún caso de creación libre. Ahora bien, otra limitación que se observó en algunos casos fue la falta de estrategias alternativas planificadas ante situaciones imprevistas. Por ejemplo, dado que tuvieron que realizar su sesión a través de una plataforma digital, se observaron cuatro casos en los que no pudieron compartir su pantalla o, al transmitir un video, no pudieron hacerlo correctamente. En los cuatro casos, se evidenció nerviosismo por parte de los futuros docentes, quienes, por cierto, no poseían experiencia docente. Incluso, dos de ellos indicaron, en medio de la clase, que las limitaciones tecnológicas les impedirían realizar la actividad planificada, lo que generó una interrupción de la secuencia de clase. Por otro lado, los otros dos continuaron con la siguiente actividad, pero, al hacerlo, demostraron problemas de una secuencia lógica entre las tareas planteadas. Tales hallazgos no solo evidencian una falta de habilidades digitales, sino también una carencia de destrezas orientadas a aplicar estrategias oportunas ante situaciones imprevistas (Goria *et al.*, 2019). Lo anterior podría estar directamente vinculado con la carencia de actividades de proceso en el curso de Práctica Profesional orientadas a la práctica de la ejecución de sesiones de clase, lo cual hubiera permitido a los estudiantes recibir una retroalimentación oportuna.

#### 4.2. COMPETENCIA DIGITAL

En relación con la competencia digital, el 63% de los estudiantes manifestó poseer habilidades de comunicación e interacción didáctica, haciendo uso de recursos TIC de manera sincrónica o asincrónica, mientras que el 30%, aunque expresó tener conocimientos digitales, declaró su necesidad de dominar más recursos. Por otro lado, el 39% manifestó dominar algunos recursos didácticos que podrían utilizar en sus sesiones de clase, ya sea de



manera sincrónica o asincrónica. En la Figura 1, se detallan las respuestas indicadas por este grupo de estudiantes:

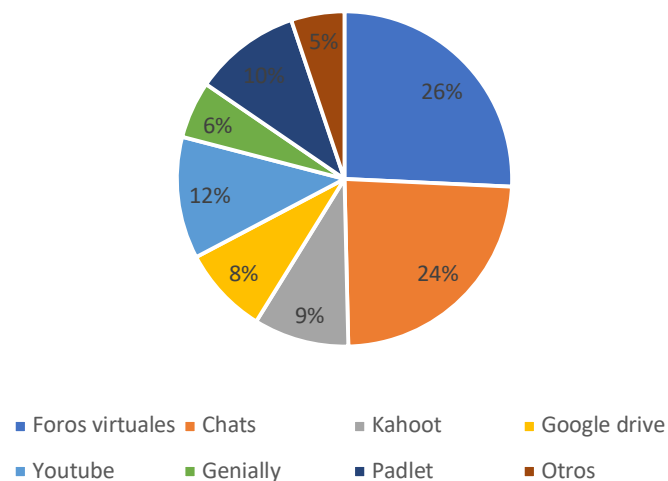


Figura 1. Recursos TIC que dominan los estudiantes.

Pese a las respuestas de los participantes, solo el 36% de los estudiantes incluyeron recursos TIC novedosos y variados en sus sesiones de clase. El porcentaje restante priorizó el empleo del PPT y de fichas de trabajo. Ante tal circunstancia, se observó un traslado de estrategias principalmente de clases presenciales a la que correspondería a una modalidad virtual, sin mayores ajustes al respecto. Ello resulta preocupante, más aún, considerando que las clases virtuales están cobrando mayor relevancia, debido a la situación de pandemia, y posiblemente continúen siendo ejecutadas posteriormente. Es preciso, en tal sentido, que estos futuros docentes adquieran las habilidades necesarias para incorporar adecuadamente el uso de las TIC a sus diseños de clase (Seseña, 2014; Delgado *et al.*, 2020).

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, un grupo de estudiantes (el 4%) evidenció problemas de manejo de recursos tecnológicos durante su clase modelo, lo que impidió el cumplimiento de los objetivos de la sesión. Por otro lado, el 23% de los estudiantes, pese a haber incluido recursos TIC en su diseño de clase, decidió no emplearlos en su clase modelo. Cabe precisar que la mayor parte de este porcentaje corresponde a los estudiantes de provincia. Al respecto, algunos de ellos declararon problemas de conectividad que les estarían impidiendo utilizar de manera fluida los recursos tecnológicos.

En suma, se evidenciaron diversas limitaciones referidas a la competencia digital demostrada por los estudiantes, lo que impidió la demostraciones de sesiones de clase más interactivas.

#### 4.3. SABERES CONCEPTUALES

En relación con los saberes conceptuales, en el análisis de sus reportes de reflexión docente, se constató que la mayoría de los estudiantes (84%) poseen conocimientos de terminología pedagógica enmarcada en la enseñanza de una lengua extranjera. Así, hicieron un uso correcto de términos tales como “didáctica”, “enfoque comunicativo”, “aprendizaje funcional”, “enfoque basado en tareas”, “fossilización”, entre otros. Asimismo, lograron fundamentar sus ideas en fuentes bibliográficas pertinentes y confiables, que fueron consignadas adecuadamente en sus ensayos. Ello resulta positivo en la medida en que los futuros docentes requieren manejar un léxico apropiado, vinculado con su próxima práctica pedagógica.

Pese a lo anterior, aún se evidenciaron algunos problemas a nivel de conocimiento del sistema lingüístico del español. Esto se pudo

constatar a partir de los errores de construcción gramatical u ortográfica ocurridos en sus textos e, incluso, en sus diseños de clase. Cabe señalar que el 60% de los estudiantes presentaron problemas al respecto y, de este porcentaje, el 19% mostraron problemas tales que dificultaban la comprensión de sus enunciados.

En la Figura 2, se muestran los principales errores encontrados en sus trabajos escritos.

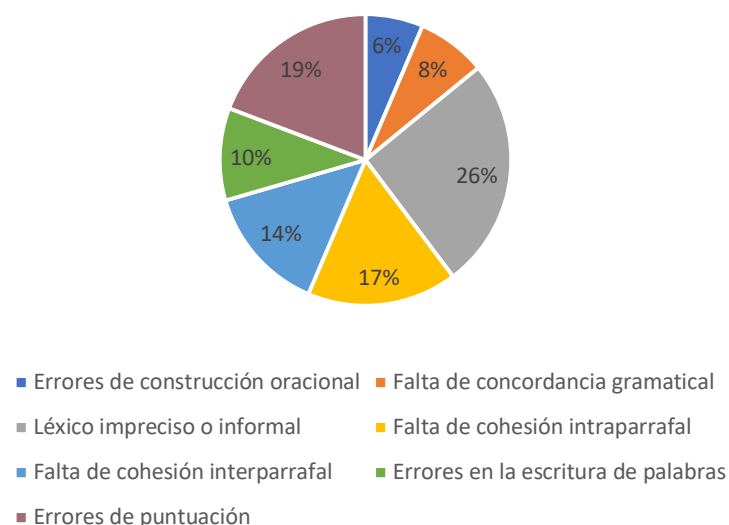


Figura 2. Errores de redacción evidenciados en los trabajos escritos.

A lo anterior, se suman algunas dificultades evidenciadas en las clases modelos de los estudiantes, en las que algunos de ellos (el 12%) no supieron explicar con precisión las preguntas gramaticales que sus aprendientes les formularon de manera no planificada.

Tales hallazgos resultan preocupantes, puesto que, como afirman Pérez (2009), Pastor (2016) y Macías (2017), un docente de una lengua extranjera debe conocer exhaustivamente el sistema de la lengua meta. En tal sentido, estos futuros docentes estarían adoleciendo de un componente fundamental de su competencia profesional, lo que podría dificultar su futura práctica pedagógica.

#### 4.4. HABILIDADES COMUNICATIVAS

En relación con sus habilidades comunicativas, en la ejecución de sus sesiones de clase, la mayoría de los estudiantes demostró un tono de voz adecuado, además de fluidez verbal en su expresión. Con respecto a esto último, el estudiante de origen portugués evidenció mayores problemas al presentar algunos errores de construcción gramatical y, sobre todo, de pronunciación. Por otro lado, el 34% de los estudiantes, que incluye principalmente a los que no tienen experiencia docente, demostraron pocas destrezas de comunicación efectiva. De esta manera, hicieron poco uso de inflexiones de voz, no propiciaron adecuadamente la participación de los aprendientes y evidenciaron falta de naturalidad en algunas de sus expresiones. Asimismo, algunos de ellos demostraron limitaciones en su lenguaje corporal y falta de recursos no verbales que permitieran proyectar una imagen abierta y flexible a recibir las intervenciones de los aprendientes. Ello se opone a la necesidad de una actitud motivadora por parte del docente, la cual debe reflejarse no solo en sus expresiones verbales, sino también sus recursos no verbales (De Torres, 2010; Blaslov, 2019). Asimismo, al efectuar sus clases modelos mediante una plataforma digital, algunos de ellos (el 17%) no hicieron uso del chat para recibir las consultas de los aprendientes ni tampoco generaron un espacio en los que estos pudieran participar voluntariamente.

Otra cuestión importante que es preciso recalcar es la relativa a las interacciones logradas con los aprendientes. Estas se pueden clasificar básicamente en tres: a) aquellas totalmente controladas por el estudiante que asumía el rol de docente; b) aquellas en las que los aprendientes debían interactuar entre sí para efectuar alguna actividad de clase; y c) aquellas en las que los aprendientes podían participar libremente. La primera y la segunda son la que se utilizó casi la totalidad de los estudiantes. No obstante, la tercera forma de interacción solo fue empleada por el 23% de los estudiantes. Ello resulta preocupante en la medida en que se requiere una interacción fluida para generar un clima de clase adecuado, y para identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes y así aplicar las medidas necesarias para superar estas últimas (Blaslov, 2019). En este aspecto, también se considera que la inclusión de simulaciones de clase como parte del aprendizaje procesual en el curso Práctica Profesional habría posibilitado una retroalimentación adecuada de las habilidades comunicativas de los estudiantes, lo que podría haber favorecido su formación docente.

#### 4.5. GESTIÓN DE LOS PROPIOS SENTIMIENTOS Y EMOCIONES

En relación con la gestión de los propios sentimientos y emociones, a partir del análisis de sus reportes de reflexión docente, se evidenció que el 83% de los estudiantes, porcentaje que incluyó a la totalidad de los que evidenciaron experiencia profesional docente, pudo identificar, con precisión, aquellas emociones involucradas en el rol docente. Así, a partir de tal ejercicio de reflexión, pudieron proponer algunas acciones orientadas a regular sus propias emociones con miras a mejorar su futura labor pedagógica. Ello se corroboró con las respuestas que manifestaron en el cuestionario que completaron en las que pudieron identificar sus principales fortalezas y debilidades en aspectos actitudinales que podrían ayudarlos, o impedir, un buen

desempeño docente. Entre las fortalezas destacan, “la empatía”, “la tolerancia”, “la capacidad de controlar mis propias emociones”. Por otro lado, algunas de las debilidades manifestadas fueron “el nerviosismo ante situaciones imprevistas”, “la impaciencia”, “la falta de asertividad”, entre otras. Precisamente, estas debilidades fueron declaradas por aquellos que no tenían ninguna experiencia docente.

Tales hallazgos son importantes en la medida en que permiten reafirmar la necesidad de reflexionar acerca de la propia práctica (Pérez, 2009). En efecto, esta debe ser una actitud permanente que los docentes de una lengua extranjera asuman durante su ejercicio pedagógico (Villarruel *et al.*, 2018; Goría *et al.*, 2019; Gutiérrez, 2019). Asimismo, al formar una identidad docente, podrán proyectar una imagen positiva a sus futuros estudiantes (Pérez & Ruiz, 2014).

Ahora bien, en la ejecución de las clases modelos, se observó que casi la totalidad de los estudiantes pudo controlar adecuadamente sus emociones para absolver las dudas de sus estudiantes, retroalimentarlos oportunamente y escuchar- o leer- atentamente sus intervenciones. Solo hubo dos casos de estudiantes, quienes, en su rol de docente, no supieron cómo reaccionar frente a preguntas relacionadas con gramática española, por lo cual demostraron nerviosismo y no respondieron las consultas de forma acertada. Cabe precisar que estos dos estudiantes no contaban con ninguna experiencia docente.

#### 4.6. CREENCIAS ACERCA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

En este punto, casi la totalidad de los estudiantes manifestó, mediante el cuestionario, que el español debería enseñarse desde un enfoque principalmente comunicativo, orientado a desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes. Tal información

también fue consignada en sus reportes de reflexión docente. Por tanto, sus experiencias previas, aparentemente, no interfirieron en la expresión de sus creencias acerca de cómo debería producirse una situación de enseñanza-aprendizaje del español, lo cual concuerda con lo que afirma Pizarro (2013), quien aboga por la necesidad de repensar críticamente las experiencias anteriores y construir un modelo docente adecuado a las necesidades actuales de las sociedades y de los aprendientes en particular.

Sin embargo, tales respuestas no coinciden exactamente con su desempeño en la clase modelo que tuvieron que efectuar. Así, como ya se mencionó anteriormente, el 38% de los estudiantes ejecutaron una sesión no orientada a desarrollar destrezas comunicativas y, más bien, eminentemente expositiva, tradicional, centrada en la gramática y con actividades de resolución cerrada por parte de los aprendientes, quienes ejercían un rol principalmente pasivo.

Por otro lado, el 63% expresó, en el cuestionario, que la enseñanza del español debería tener en cuenta un diagnóstico previo de las necesidades de los aprendientes para, así, adecuar el diseño de clases a las características de estos. Sin embargo, en un 50% de casos, no se evidenció la inclusión de actividades que estuvieran directamente vinculadas con la caracterización del grupo meta al que estaba dirigida la sesión. Tal hallazgo se opone a los estudios de Sánchez (2017) y Gabarrón (2020), quienes señalan la necesidad de poner en práctica estrategias de diagnóstico para plantear actividades vinculadas con las necesidades de los aprendientes, entre las que se incluyen el uso oportuno de las TIC (Méndez & Pano, 2019; Seseña, 2014).

Adicionalmente, es preciso resaltar que el 60% de los estudiantes manifestó la necesidad de aplicar una evaluación formativa en las clases de Español. Pese a ello, solo el 28% incluyó actividades de este

tipo en sus sesiones de clase diseñadas. Ello se opone con los principios propuestos por el Instituto Cervantes (2018), los cuales abogan por un conocimiento profundo de distintos tipos de evaluación que eviden un seguimiento y retroalimentación continuos a los desempeños demostrados por los aprendientes.

#### 4.7. HABILIDADES INTERCULTURALES

Entre las habilidades interculturales que los estudiantes manifestaron poseer, resaltan la tolerancia y el manejo de conflictos y la aplicación de estrategias orientadas a atender las diferencias socioculturales de sus futuros aprendientes, lo que concuerda con las afirmaciones de López y Morales (2015), Iglesias (2016) y Gabarrón (2020), quienes reafirman la necesidad de demostrar este tipo de actitudes positivas frente a la diversidad cultural que el docente encuentre en su aula de clase. Pese a ello, solo el 22% consideró actividades de este tipo en su diseño de clase. Este porcentaje incluyó a casi la totalidad de estudiantes con experiencia docente en el dictado de Español como lengua extranjera. Ahora bien, de ese porcentaje, además, solamente el 12% consideró tales situaciones en sus clases modelos. Ahora bien, es preciso mencionar también que, en el reporte de la práctica docente, solamente 3 estudiantes emitieron reflexiones vinculadas con habilidades y actitudes interculturales que deben poseer los docentes de Español. Cabe precisar que estos estudiantes poseían experiencia docente de Español como lengua extranjera y, asimismo, aunque eran hispanohablantes, los tres eran extranjeros. Ello podría deberse a la perspectiva intercultural que tales estudiantes han logrado desarrollar al entrar en contacto con personas de un origen sociocultural distinto.

A partir de lo anterior, es posible corroborar la ausencia de actividades orientadas a desarrollar las habilidades interculturales de los futuros docentes, quienes deben ser capaces de reconocer sus propias

creencias y estereotipos socioculturales para superarlos, además de evidenciar el dominio de estrategias orientadas a favorecer el diálogo intercultural (Abal *et al.*, 2019; Delgado *et al.*, 2020).

## 5. CONCLUSIONES

A partir del estudio realizado, es posible afirmar que, si bien la mayoría de los estudiantes tienen nociones claras acerca de estructura de clase, un porcentaje considerable evidenció algunos problemas en el diseño y ejecución de sus sesiones. A ello, se suman las limitaciones digitales que demostraron algunos en el dominio de recursos tecnológicos o en la inclusión efectiva de este tipo de herramientas en sus sesiones de clase. Otro aspecto que resulta preocupante es el relativo a los saberes conceptuales. Aunque se observa un dominio de léxico pedagógico aplicado a la enseñanza del español como lengua extranjera, la gran mayoría evidenció problemas de expresión escrita formal, lo que refleja sus dificultades en el conocimiento del sistema lingüístico del idioma. En cuanto a sus habilidades comunicativas, la mayoría de los estudiantes posee un tono de voz adecuado y fluidez en su expresión; no obstante aún falta desarrollar, en la mayoría de ellos, destrezas comunicativas efectivas, tanto a nivel verbal como no verbal. Asimismo, en las clases modelos observadas, los pocos espacios para que los aprendientes interactúen libremente, sumados al énfasis que se le otorga a la gramática en muchos casos o al desarrollo de sesiones tradicionales, impide el desarrollo efectivo de habilidades comunicativas oportunas. Además, la falta de una aplicación de estrategias orientadas a desarrollar habilidades interculturales en los aprendientes es una gran limitación que estos futuros docentes poseen, pese a la autopercepción positiva que manifestaron con respecto a sus propias actitudes frente a la diversidad cultural. Pese a lo anterior, un aspecto positivo evidenciado en los estudiantes es una gestión positiva de sus emociones, lo que

contribuye a la formación de una identidad docente basada en la autorreflexión y la autocrítica.

Sobre la base de lo anterior, es posible afirmar que los programas de especialización y de estudios de enseñanza de español como segunda lengua o como lengua extranjera requieren ser revisados y replanteados, teniendo en cuenta las competencias que los futuros docentes necesitan alcanzar para formar una adecuada competencia profesional que les permita ejercer su labor de forma efectiva. Asimismo, resulta fundamental incluir actividades prácticas de simulación de clase como parte del aprendizaje de los cursos que se ofrecen, de modo que los futuros docentes reciban una retroalimentación continua acerca de su posible desempeño en el aula.

Definitivamente, hace falta más investigaciones con respecto a este tema, de tal modo que se pueda diseñar un modelo de competencia profesional del docente de Español sobre la base de las necesidades de la sociedad, y cuyo componente esencial sea la flexibilidad según la cual la labor pedagógica puede adaptarse a las características particulares y socioculturales de su grupo de estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

Abal, N., Fuentes, E.J., & Muñoz, P.C. (2019). "Competencia profesional de futuros docentes, tratamiento de la diversidad y alumnado inmigrante". *Innovación Educativa*, 29, 125-139. DOI: <https://dx.doi.org/10.15304/ie.29.6269>

Andión, M.A. (2013). "Los profesores de español segunda / lengua extranjera y las variedades: identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes". *Revista Signos*, 46(82), 155-189. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000200001>

Blaslov, L. (2019). *La autenticidad del docente en el proceso de enseñanza de español como lengua extranjera* (Tesis de maestría). University of Zagreb, Zagreb, Croacia. Recuperado de <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffzg:1011>

Delgado, R.A., Delgadillo, R.E., & Munguía, M.L. (2020). "Un modelo para la formación docente en español como lengua extranjera". *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 20(24), 170-190. Recuperado de <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art24-11.pdf>

De Torres, M. (2010). "Los profesores de español como lengua extranjera: estudio de motivaciones". *Revista de Lenguas Aplicadas*, 5, 1-36. Recuperado de <https://revistas.uax.es/index.php/linguax/article/view/497/453>

Díaz, J.J., Palacios, G.A., & Jínez, L.E. (2018). "Formación del docente de lenguas extranjeras multilingüe". *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/atlante/2018/01/docente-multilingue.html>

Gabarrón, A. (2020). "Competencia digital del profesorado no universitario de lenguas extranjeras y su vinculación con las competencias comunicativa y sociolingüística". *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 27, 73-89. DOI: <http://doi.org/10.30827/reugra.v27i0.143>

Goria, C., Guetta, L., Hughes, N., Reisenleutner, S., & Speicher, O. (2019). *Professional competencies in language learning and teaching*. Lyon: Research-publishing.net. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED595297.pdf>

Gutiérrez, Ch. (2019). *Teaching and Learning in the Spanish as a Foreign Language Classroom* (Tesis de maestría). Utah State University, Utah, Estados Unidos. Recuperado de [https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2407&context=grad\\_reports](https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2407&context=grad_reports)

Iglesias, I. (2016). "El perfil del profesor de español como lengua extranjera: dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivo-emocional". *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 67-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.14746/strop.2016.433.005>

Instituto Cervantes (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf)

López, M.P., & Contreras, N.M. (2020). "Las competencias docentes en la formación de posgrado del profesorado de ELE: análisis de trabajo de fin de master". *marcoELE, revista de didáctica ELE*, 30, 1-20. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/30/lopez\\_contreras-competencias\\_docentes.pdf](https://marcoele.com/descargas/30/lopez_contreras-competencias_docentes.pdf)

López, M.P., & Morales, J. (2015). "Necesidades del alumnado en formación como futuros profesionales de español como lengua extranjera". En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 523-534). Actas del XXV Congreso Internacional de ASELE, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de

[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_0523.pdf](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0523.pdf)

Macías, M. (2017). *El desarrollo de competencias docentes para la enseñanza del español como lengua extranjera en el estado de Aguascalientes* (Tesis de maestría). Universidad Panamericana, Aguascalientes, México. Recuperado de <https://scripta.up.edu.mx/handle/20.500.12552/3421>

Méndez, M.C., & Pano, A. (2019). "Una aproximación al perfil del profesorado de español como lengua extranjera en línea". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 11, 1-31. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/2639/2621>

Pastor, S. (2016). "Enseñanza del Español como lengua extranjera". En J. Gutiérrez (ed.). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (pp.41-52). Nueva York: Routledge.

Pérez, G. (2009). "La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE". *marcoELE, revista de didáctica ELE*, 9, 1-14. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/enbrape/perezdeobanos\\_competencia-docente.pdf](https://marcoele.com/descargas/enbrape/perezdeobanos_competencia-docente.pdf)

Pérez, C., & Ruiz, R. (2014). "Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras". *Andamios*, 11(24), 215-234. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v11n24/v11n24a12.pdf>

Pizarro, M. (2013). "Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza". *Porta Linguarum*, 19, 165-178. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4594745>

Sánchez, A. (2017). "Profesores de español como lengua extranjera: de la formación al desempeño profesional". *Tejuelo*, 25, 59-84. Recuperado de <http://dehesa.unex.es/handle/10662/5457>

Seseña, M. (2014). "La competencia digital al servicio del aprendizaje de ELE: uso y abuso de las TIC". *V Congreso internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza* (pp. 1-13). FIAPE. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f8b9e891-f840-47f8-a48a-13477e59010f/31--la-competencia-digital-al-servicio-del-aprendizaje-de-ele--sesenagomezmartha-pdf.pdf>

FECHA DE ENVÍO: 11 DE MARZO DE 2021

FECHA DE ACEPTACIÓN: 7 DE ABRIL DE 2021

## ANEXO 1

### GUÍA DE ANÁLISIS DE GRABACIONES DE CLASE

OBJETIVO: Describir el desempeño evidenciado por los futuros docentes de Español como lengua extranjera en sesiones simuladas de enseñanza.

FECHA:

DURACIÓN DE LA SESIÓN:

CANTIDAD DE ESTUDIANTES:

NIVEL DE DOMINIO DEL ESPAÑOL:

ASPECTOS ANALIZADOS	DESCRIPCIÓN
Explicitación de los objetivos de clase	
Vinculación de los temas de la sesión con los saberes previos de los estudiantes	
Recursos utilizados	
Técnicas empleadas	

Adecuación de las actividades al enfoque comunicativo	
Recursos no verbales del futuro docente	
Interacciones entre el futuro docente y los estudiantes	
Corrección del error	
Otro(s)	



## ANEXO 2

### GUÍA DE ANÁLISIS DE PLANES DE CLASE

OBJETIVO: Describir el modo de planificación de una sesión de clase de futuros docentes de Español como lengua extranjera

ASPECTOS ANALIZADOS	DESCRIPCIÓN
Caracterización del grupo meta	
Objetivos formulados	
Actividades de motivación	
Actividades de adquisición	
Actividades de transferencia y evaluación	
Recursos empleados	
Metodología empleada	

Distribución del tiempo	
Otro(s)	

## ANEXO 3

### GUÍA DE ANÁLISIS DE REPORTES DE REFLEXIÓN DOCENTE

OBJETIVO: Identificar las ideas centrales que forman parte de la reflexión del futuro docente de Español como lengua extranjera acerca de sus motivaciones y desempeño

ASPECTOS ANALIZADOS	DESCRIPCIÓN
Saberes conceptuales declarados	
Fortalezas en las habilidades comunicativas	
Debilidades en las habilidades comunicativas	
Creencias acerca de la enseñanza del español	
Reflexión sobre las habilidades interculturales	
Otro(s)	