Dificultades de los futuros docentes de español durante la práctica pedagógica supervisada en Portugal

María Luisa Aznar Juan
Faculdade de Letras: Universidade de Coimbra,
CELGA-ILTEC
0000-0003-2740-6329 / aznarjuan@fl.uc.pt

RESUMEN

Siguiendo las directrices de instituciones internacionales dedicadas a la formación de profesores, cuyos esfuerzos se han centrado en determinar las dimensiones del perfil docente, nuestro trabajo se encuadra en el ámbito de la Formación Inicial de Profesores en Portugal. Presentamos un estudio sobre las dificultades manifestadas por los discentes de los dos másteres en enseñanza de español y otras lenguas extranjeras, durante el periodo de prácticas realizadas en escuelas portuguesas de enseñanza pública reglada. Tenemos como objetivo exponer los resultados de un análisis cuantitativo simple, basado en una muestra de 81 Trabajo de Fin de Máster defendidos entre 2009 y 2022. El análisis contempla 41 variables valoradas en una escala dicotómica, cuyo tratamiento se realizó utilizando el paquete estadístico de IBM SPSS Statistics, versión 27.0.0.0. Los resultados de la investigación manifiestan claras dificultades en el área del saber y del saber hacer, siendo residuales las halladas en el área del ser. A grandes rasgos, constatamos que, a pesar de los esfuerzos de los orientadores de prácticas, persisten factores fundamentales que perduran a lo largo del tiempo y representan importantes retos para los estudiantes. Esperamos que la reflexión sobre estos aspectos permita emprender acciones didácticas transformadoras y eficaces.

Palabras clave: formación inicial, práctica docente, enseñanza de español, dificultades.

ABSTRACT

Following the guidelines of international institutions dedicated to teacher training, whose efforts have focused on determining the dimensions of the teaching profile, our work is framed within the scope of initial teacher education in Portugal. We present a study on the difficulties manifested by students of the master's degree in teaching Spanish and other foreign languages during their internship periods in Portuguese public schools. Our objective is to present the results of a simple quantitative analysis based on a sample of 81 master's dissertations defended between 2009 and 2022. The analysis contemplates 41 variables evaluated on a dichotomous scale, and data processing was carried out using IBM SPSS Statistics software, version 27.0.0.0. The research results reveal clear difficul-

ties in the areas of knowledge and pedagogical skills, with fewer difficulties found in the area of being. Overall, we observe that despite the efforts of internship supervisors, there are persistent fundamental factors that pose significant challenges to students over time. We hope that reflection on these aspects will lead to transformative and effective instructional actions.

Keywords: initial teacher preparation, teaching practice, Spanish as a foreign language, difficulties.

1. INTRODUCCIÓN

Las demandas surgidas a raíz de la evolución tecnológica y social requieren cambios y adaptaciones pedagógicas tanto a nivel institucional como individual. Los nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje nos invitan a reflexionar sobre la educación y la formación de profesores. De hecho, las políticas internacionales actuales centran gran parte de su atención en la práctica educativa, el desempeño docente y los resultados de los discentes (Minott, 2010; Montero y Gewerc, 2018). Ejemplo de esto son los dos capítulos del informe TALIS (OECD, 2019) dedicados a la instrucción pedagógica como medio para lograr el éxito en la escolarización. En estos capítulos se recomienda indagar y pensar sobre las circunstancias en las que se lleva a cabo la formación continua e inicial, lo que nos parece de suma importancia, sobre todo si tenemos en cuenta que una profesionalización eficaz contribuye a una mejor actividad en el aula, define acciones que transcienden el ámbito escolar e influye en el desarrollo personal, social, cultural y profesional de los estudiantes.

En este contexto cobra relevancia la manera en que se efectúa la transferencia de saberes y su apropiación, puesto que, para que la transmisión y recepción de conocimientos, actitudes, valores y competencias sea efectiva, es fundamental contar con una preparación científica y técnica de calidad. En este sentido, la formación del profesorado y las prácticas educativas son la expresión real de la didáctica y el elemento a través del cual esta contribuye a la optimización del ejercicio profesional.

Por su parte, el Consejo de Europa (2020) enfatiza la necesidad de "un enfoque complementario y completo a todos los niveles y en todos los aspectos de la enseñanza y formación del personal docente y formador" (p. 15). Asimismo, subraya la urgencia de concentrar esfuerzos en la formación inicial de profesores (FIP), con el objetivo de brindar a los estudiantes "orientación y tutoría adicionales para facilitar el inicio de su carrera y enseñarle a gestionar las dificultades específicas a las que se enfrenta" (Ibidem. p. 15). Siguiendo este razonamiento, consideramos indispensable investigar sobre los obstáculos que encuentran los futuros docentes, con el fin de proporcionar oportunidades de aprendizaje que mejoren la capacidad de análisis, reflexión y autorreflexión en los estadios iniciales de instrucción.

En cuanto a los problemas de los profesores en el aula destacamos los trabajos de Veenman (1984), Imbernón (1989), Marcelo (1991, 1999), Cardona (2008) y Rubio y Olivo-Franco (2020). En el espacio de la enseñanza del español en Portugal contamos con escasas investigaciones, entre ellas se hallan las contribuciones de Barros, Nicolás y Pazos (2019). Así pues, el estudio que presentamos supone una aportación a este ámbito de pesquisa en la enseñanza universitaria portuguesa. De este modo, en las páginas que siguen exponemos los resultados de un análisis cuantitativo simple de datos procedentes de una

muestra de 81 Trabajo de Fin de Máster defendidos entre 2009 y 2022 en la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra (FLUC). Para ello, comenzamos con una contextualización teórica sobre la formación inicial de profesores y la práctica pedagógica supervisada (PPS). Posteriormente, abordamos las dificultades surgidas en la PPS, presentamos el estudio de caso, exponemos los resultados del análisis de los datos y su discusión y acabamos con unas breves conclusiones generales.

2. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

2.1. La formación inicial de profesores y la práctica pedagógica supervisada

La preocupación sobre la calidad en la formación inicial de profesores se desarrolló transversalmente, desde principios del siglo XIX, en los países de la unión europea, aunque tuvo lugar con más intensidad a lo largo de las últimas décadas de los siglos XX y XXI. Esteve (2003) refiere la fecha de 1975 como el momento en que se empieza a reflexionar sobre el estado de la FIP en Europa y se proponen mejoras. Al mismo tiempo, la inquietud por la formación inicial crece con la labor de entidades internacionales que estudian y difunden los resultados de investigaciones sobre la acción educativa en Europa (Egido, 2020). De hecho, en las últimas décadas la OECD y la Comisión Europea han manifestado su interés en la FIP, tanto desde el punto de vista de la selección de los candidatos a futuros profesores, como de la estructura y calidad de los programas y la PPS.

En el ámbito de la enseñanza universitaria la FIP se sitúa en los másteres orientados a futuros profesores. La introducción de estos comenzó en los años 70, se expandió en los 80 y alcanza su auge en la actualidad. Pazos (2022) señala los momentos que determinan la evolución de la FIP en Portugal: la publicación de la *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986); la creación del *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* (1989); la regulación de la formación continua (1992); la publicación de los perfiles profesionales del profesorado (2001) y la reestructuración que supone el Proceso de Bolonia (2007).

Hoy en día la FIP se circunscribe, de modo general, al contexto universitario y sigue unas normas elementales que, respetando la autonomía institucional, permiten su estructuración de manera homogénea. Estas orientaciones tienen como base el diálogo entre la teoría y el mundo laboral, de ahí que se incluya un periodo de formación teórico-práctica en las universidades y uno de prácticas en algún centro educativo. En este sentido la preparación para la enseñanza se concibe como la etapa que permite el paso del conocimiento académico al profesional (Alarção, 2020) y la primera incursión directa en la profesión. Consecuentemente, la formación inicial se convierte en una fase esencial para el desarrollo de capacidades, conocimientos, destrezas y hábitos en un ambiente real y contextualizado. Se trata de aprender a enseñar desde una perspectiva compleja y multidimensional en la que intervienen factores de índole institucional, personal, social y académico.

El periodo de preparación para la enseñanza adquiere un sentido contextualizado y dinámico cuando los estudiantes se desplazan al centro escolar para realizar la instrucción supervisada. En este periodo el alumno ejercita sus capacidades y conocimientos de manera autónoma e interactiva a través del intercambio de saberes, valoraciones y reflexiones compartidas entre los agentes implicados en el transcurso didáctico. De manera general, la PPS es el primer momento en que el estudiante toma conciencia de la realidad del aula

y la institución escolar, asume el papel de formador e inicia un proceso que perdurará durante el ejercicio de su profesión. Además, observa, experimenta y reflexiona sobre modelos y técnicas que podrán configurar hábitos y actitudes futuras:

> En estos primeros años se forman y consolidan la mayor parte de los hábitos y las actitudes de los educadores, ya que la experiencia origina un aprendizaje por contacto debido a la observación, a la necesidad que tiene el nuevo profesor de asumir una cierta profesionalidad. La experiencia en la práctica profesional forma a los profesores, teniendo la formación en este campo una gran dosis de programas de aprendizaje informales que se adquieren en el propio centro docente. (Imbernón, 1989, p. 494)

Por lo expuesto, concluimos que, de acuerdo con Labra y Rodrigo (2011), el conocimiento práctico se construye por medio de "un proceso reflexivo que va desde la acción práctica a una reflexión teórica y vuelve a la práctica" (p. 160). De esta manera, podemos definir la PPS como el conjunto de prácticas de enseñanza y aprendizaje sistematizadas, integradas en un plan de estudios, en las que se produce un conocimiento fruto de una labor de reflexión impulsada por los intervinientes en la formación.

Por lo que se refiere a las figuras implicadas en la PPS es consensual la referencia a los estudiantes en prácticas, los profesores o tutores de los centros educativos y los profesores o tutores de las universidades. Para Alarção (2023) el tutor de la escuela tiene el cometido de facilitar el aprendizaje reflexivo; mediar entre el saber teórico y práctico; mediar entre el futuro docente, los estudiantes y el establecimiento escolar y servir como guía, modelo y transmisor de conocimientos. El tutor universitario desempeña un papel similar al de la escuela, puesto que incentiva el proceso de reflexión y autorreflexión del aprendizaje; media entre la escuela y la institución de enseñanza superior; media entre el estudiante en prácticas y la universidad; estimula el desenvolvimiento de habilidades, capacidades y conocimientos y actúa como evaluador. Por último, según la autora, del futuro profesor se espera que construya su conocimiento partiendo de la observación y autorreflexión de su actuación en el aula y de los modelos que encuentra en la escuela; que sea observador crítico e incremente su capacidad de comunicación y autonomía.

En general, podemos afirmar que la acción de los agentes que participan en la PPS se entrelaza y adquiere sentido en el compromiso de colaboración e intersección entre los diferentes niveles de la FIP señalados por Jordell (1987): nivel personal, nivel de la clase, nivel institucional y nivel social. Ahora bien, la cooperación y construcción profesional se configura como una oportunidad para resolver y superar obstáculos. De ahí que, estamos de acuerdo con Araújo, Lima, Oliveira y Miranda (2015) cuando afirman que un aspecto de suma relevancia en la FIP es conocer los problemas a los que se enfrentan los aprendices en prácticas. Somos de la opinión de que abordar las preocupaciones de los estudiantes ayuda a crear un pensamiento y una acción reflexiva con efecto inmediato en el aula. Por ello, dedicamos el siguiente a apartado a las dificultades surgidas durante la PPS.

2.2. Dificultades durante la Práctica Pedagógica Supervisada en la Formación Inicial de Profesores

Como hemos mencionado en la introducción de este trabajo, existen numerosos estudios dedicados a identificar las inquietudes de los profesores noveles y en prácticas. No obstante, la mayoría de las investigaciones se centran en los primeros, mientras que hay pocos sobre los estudiantes en formación inicial, y aún menos sobre el área específica del español para extranjeros en Portugal. Como consecuencia, presentamos una síntesis

de la revisión bibliográfica sobre de las dificultades docentes en el periodo inicial de las actividades educativas.

Uno de los trabajos más representativos sobre el tema es el de Veenman (1984), quien analiza diversas investigaciones anteriores a la suya y registra las siguientes situaciones conflictivas: diciplina y motivación en el aula; gestión de las diferencias individuales; tiempo insuficiente de enseñanza; evaluación del trabajo de los alumnos; relación con los padres; organización del trabajo en el aula; materiales insuficientes; gestión de problemas individuales; relación con los colegas; planificación de las clases; uso de métodos distintos; relación con las reglas escolares; determinación del nivel de aprendizaje de los alumnos; dominio de los conocimientos; sobrecarga de trabajo; relación con la dirección; estructura escolar inadecuada; relación con los alumnos lentos; relación con los alumnos de diferentes culturas; material didáctico; falta de tiempo libre; orientación inadecuada; elevado número de estudiantes por clase.

A pesar de la antigüedad de las conclusiones que acabamos de referir, estudios más recientes coinciden con las variables mencionadas. De hecho, a partir del análisis de trabajos posteriores al de Veenman (1984), identificamos varios factores problemáticos para el futuro educador. Entre ellos, los mayores desafíos se relacionan con el nivel de la clase señalado por Jordell (1987). No obstante, en la dimensión personal las dificultades están vinculadas con el choque entre la realidad y la práctica pedagógica (Veenman, 1984; Marcelo, 1991; Machado, 1996; Caires y Almeida, 2003); la discrepancia entre la teoría y la práctica (Veenman, 1984; Marcelo, 1991; Caires y Almeida, 2003; Álvarez-Álvarez, 2015; Rubio y Olivo-Franco, 2020; Alarção, 2023) y la falta de formación en técnicas y metodologías educativas (Palomeque, 2013; Alarção, 2023). En el plano institucional se destaca el poco tiempo dedicado a la PPS y la sobrecarga debido a la simultaneidad de las prácticas con otras asignaturas (Alarção, 2023).

En el nivel de la clase se observan problemas vinculados con la metodología, la planificación y organización en el aula, la gestión del tiempo, la gestión de la interacción y resolución de situaciones complicadas, el uso de la lengua, el dominio de la materia, la motivación, la evaluación y la explicación de contenidos. Con respecto a la metodología existen inconvenientes en la aplicación de técnicas, selección de materiales y el recurso a tecnologías actuales (Moliner y Ortí, 2016; Rubio y Olivo-Franco, 2020), así como en la preparación de materiales adicionales para rellenar vacíos en clase (Palomeque, 2013).

En cuanto a la planificación y organización de la clase, se destaca la falta de capacidad para crear transiciones entre los momentos y las actividades de la unidad didáctica (Cardona, 2008; Barros, Nicolás y Pazos, 2019), planificar una clase o la asignatura (Veenman, 1984; Marcelo, 1991; Palomeque, 2013; Barros, Nicolás y Pazos, 2019; Rubio y Olivo-Franco, 2020) y seleccionar contenidos (Marcelo, 1991; Barros, Nicolás y Pazos, 2019). La gestión del tiempo global en el aula es ineficaz (Veenman, 1984; Cardona, 2008; Perrenoud, 2011; Palomeque, 2013) y la gestión del tiempo muerto es inadecuada (Palomeque, 2013).

Incentivar la interacción y la participación en clase resulta complicado (Barros, Nicolás y Pazos, 2019), tal como gestionar situaciones problemáticas o de falta de disciplina (Veenman, 1984; Cardona, 2008; Perrenoud, 2011; Barros, Nicolás y Pazos, 2019), aprovechar las oportunidades de trabajo en el aula (Veenman, 1984; Barros, Nicolás y Pazos, 2019) y motivar a los alumnos al inicio de la clase (Barros, Nicolás y Pazos, 2019). El uso de la lengua meta (Barros, Nicolás y Pazos, 2019), el dominio de la materia (Veenman, 1984; Palomeque, 2013; Barros, Nicolás y Pazos, 2019; Rubio y Olivo-Franco, 2020), la evaluación (Rubio y Olivo-Franco, 2020) y explicar correcta y adecuadamente

los contenidos (Molinery Ortí, 2016; Rubio y Olivo-Franco, 2020) son otros inconvenientes que enfrentan los docentes en etapas iniciales.

En general, somos de la opinión de que las dificultades expuestas en este apartado, más que problemas insuperables, son oportunidades para el desarrollo y la construcción de la identidad profesional de los futuros docentes. Por ello, nos parece de suma relevancia proporcionar datos concretos sobre los elementos que interfieren en la acción inicial educativa, lo que nos permite abordarlos dentro de un espacio y en un contexto privilegiado. De ahí surge el estudio de caso que presentamos a continuación.

3. ESTUDIO DE CASO

3.1. Ámbito y contexto de la investigación

La investigación que presentamos consiste en un estudio de caso descriptivo y aplicado, basado en el análisis cuantitativo simple de datos sobre las dificultades manifestadas por 67 estudiantes del Máster de Enseñanza de Español y Portugués, así como del Máster de Enseñanza de Español e Inglés ambos de la FLUC, durante la práctica pedagógica supervisada en distintos centros educativos públicos entre 2009 y 2022.

La revisión de la literatura sobre los principales puntos conflictivos para los futuros docentes en fases iniciales de su carrera muestra la persistencia de elementos problemáticos similares en diferentes culturas y situaciones de enseñanza. Esto nos lleva a suponer que en la PPS de español surgen factores internos, transversales en el tiempo, que persisten, son difíciles de superar y representan un reto continuo para el profesor/alumno en prácticas. Este supuesto nos conduce al planteamiento de tres interrogantes principales. En primer lugar, nos preguntamos cuáles son las complicaciones a las que se enfrenta el profesor/alumno en el período de prácticas. En segundo lugar, relacionado con esta cuestión, nos planteamos qué contratiempos se encuentran en el área del saber, saber hacer y ser. Por último, nos interrogamos sobre cuáles de estas complicaciones persisten en el tiempo.

Estos cuestionamientos constituyen los tres objetivos principales de nuestro trabajo. El primero es general y consiste en seleccionar e identificar las trabas a las que se enfrentan los estudiantes en prácticas. El segundo, de carácter más particular, supone detectar los obstáculos en los dominios del saber, saber hacer y ser. El tercer objetivo tiene que ver con los problemas que persisten en un periodo temporal de 13 años.

Lo expuesto define el ámbito principal de la investigación en el campo de la didáctica de EL2/LE, concretamente en el área de la FIP y la práctica educativa supervisada, siendo la entidad social del estudio la Facultad de Letras de la Universidad de Coímbra y, más concretamente, los dos másteres en enseñanza de español impartidos en esta institución: *Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol* y *Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol*.

La formación inicial en la FLUC se ordena según el *Regulamento da Formação Inicial de Professores* y sigue las reglas del *Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio* del *Ministério da Educação e Ciência* en Portugal. Este Decreto establece cinco áreas en la FIP: docencia, educación general, didáctica específica, área cultural, social y ética e iniciación a la práctica profesional. Los conocimientos adquiridos se dividen en dos cursos

lectivos de 60 créditos cada uno. A lo largo del segundo periodo se realiza la práctica profesional en una escuela pública o privada de enseñanza regulada. Además, los estudiantes frecuentan un seminario en las áreas específicas de formación en cada semestre. De esta forma, por ejemplo, los futuros profesores de español y portugués asisten a un seminario de portugués en el primer semestre del segundo año y de español en el segundo semestre.

Al tiempo que se cursan las asignaturas de seminario se elabora un Trabajo de Fin de Máster (TFM) denominado *Relatório de Estágio*. El TFM, junto con el *prácticum* o *estágio,* en portugués, constituye la unidad curricular *Estágio e Relatório.* El *Relatório de Estagio* consiste en la elaboración de un proyecto que incluye, por un lado, una caracterización y análisis fundamentado del progreso y las actividades realizadas en las prácticas y, por otro, un estudio científico-didáctico sobre un tema aplicado en la PPS (*Regulamento da Formação Inicial de Professores, Art. 11*). La primera parte del *Relatório* está dedicada a la contextualización, descripción y reflexión crítica sobre la práctica pedagógica. La información recogida en nuestro estudio procede del análisis sobre la parte de la reflexión crítica del *Relatório de estágio*.

El universo para la recogida de datos de nuestro estudio incide sobre un conjunto de 81 *Relatório de Estágio*, defendidos y aprobados entre 2009 y 2022. De estos trabajos, se seleccionaron 67 que cumplían con el principal criterio establecido para nuestro análisis, esto es, que incluyeran una reflexión crítica fundamentada sobre las áreas de intervención de la PPS. Por tanto, la población objeto de la investigación está constituida por un grupo de 67 informantes (63 mujeres y 4 hombres) que cumplían los siguientes criterios de selección:

- Haber realizado las prácticas según el modelo propuesto por el *Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio*;
- haber realizado las prácticas en un centro educativo regulado de enseñanza pública o privada portuguesa;
- haber defendido el *Relatório de Estagio* con éxito;

haber acabo el máster en el periodo comprendido entre 2009 y 2022.

3.2. Procedimiento de la investigación

El presente estudio se divide en tres etapas: selección y recogida de datos, sistematización y análisis. En la primera fase, se llevó a cabo una lectura detallada de la reflexión crítica sobre la PPS en 81 *Relatório de estágio,* escogiendo aquellos que referían dificultades en los campos del saber, saber hacer y ser. Posteriormente, se recopiló la información de los trabajos elegidos. A continuación, se procedió al tratamiento de los datos y su sistematización, lo que nos permitió analizar y comparar los resultados obtenidos en la segunda fase.

Como instrumentos de selección y recolección de datos se utilizaron dos fichas de observación. La primera, Observación de la Práctica Pedagógica Supervisada (OPPS), recoge las unidades observables en las clases impartidas por los estudiantes bajo la supervisión del profesor orientador de la escuela y/o de la FLUC. La segunda, Observación de Dificultades Específicas (ODE), fue creada *ad hoc* para este estudio a partir de los resultados obtenidos en el análisis de la primera ficha e incide en los ítems concretos que entrañan dificultad.

La OPPS contempla 40 variables de estudio repartidas entre las áreas del saber, saber hacer y ser. En la esfera del saber se examinan los datos sobre las competencias lin-

güísticas de expresión y comprensión oral y escrita, la competencia cultural, gramatical, léxica, pragmática, fonética-fonológica y metalingüística:

ÁREA DEL SABER
• Competencia lingüística oral:
- Dominio de la morfología y sintaxis de la lengua
- Dominio y uso de un léxico diversificado y adaptado al contexto
- Dominio de los aspectos fonéticos de la lengua
- Dominio de los aspectos de la comunicación no verbal
- Uso correcto de la lengua oral según el contexto y el registro
- Coherencia y cohesión del discurso oral
- Fluidez
- Entonación
- Corrección
• Competencia lingüística escrita
- Dominio de la morfología y sintaxis de la lengua
- Dominio y uso de un léxico diversificado y adaptado al contexto
- Dominio de los aspectos grafemáticos de la lengua
- Uso correcto de la lengua escrita según el contexto y el registro
- Coherencia y cohesión del discurso escrito
- Corrección
• Competencia metalingüística
• Competencias lingüísticas de compresión
• Competencia cultural / dominio de la cultura
• Competencia gramatical/ dominio de la gramática
• Competencia léxica / dominio del léxico
• Competencia fonética / dominio de la fonética
• Competencia pragmática / dominio de la pragmática

Tabla 1: Variables de observación en el área del saber durante la práctica pedagógica supervisada

En el ámbito del saber hacer se estudian los elementos relacionados con la planificación, realización, relación pedagógica, corrección y evaluación:

ÁREA DEL SABER HACER
Planificación
• Planificación, adecuación a la edad y nivel de lengua
- Integración de la unidad en la planificación anual
- Adecuación de la unidad al nivel de los alumnos
- Adecuación de la unidad a la edad de los alumnos
• Objetivos
- Claridad en la definición de objetivos
- Adecuación de los objetivos a los alumnos
• Coherencia y cohesión
- Equilibrio entre las partes de la clase
- Transiciones entre las partes de la clase
• Contenidos
- Claridad en la definición de contenidos

ÁREA DEL SABER HACER
- Adecuación de los objetivos a los contenidos seleccionados
- Adecuación de los contenidos seleccionados
- Equilibrio en la selección de contenidos
• Competencias o destrezas
- Claridad en la definición de competencias/destrezas
- Adecuación de las competencias seleccionadas
• Estrategias y metodología
- Claridad en la definición de metodologías
- Adecuación de las actividades seleccionadas
• Actividades
- Equilibrio en la selección y número de actividades
• Materiales
- Creatividad en la presentación de materiales
- elección de materiales actuales y motivadores
- Diversificación de materiales y estrategias
• Gestión del tiempo
- Temporización de la clase
Realización
• Uso de la lengua
- Errores lingüísticos orales
- Errores lingüísticos escritos
- Transmisión clara, coherente y adecuada de los contenidos
- Transmisión clara de las instrucciones a los alumnos
- Uso de la lengua materna en clase
- Adecuación de la lengua a las actividades y nivel de enseñanza
• Estructura de la clase
- Introducción y presentación de la clase
- Articulación entre las actividades y los diferentes momentos de la clase
• Adecuación al alumno
- Adecuación del ritmo de la clase al de los alumnos
• Gestión de la interacción
- Resolución de problemas individuales
- Respuesta a situaciones imprevistas
- Respuesta a las preguntas de los alumnos
- Organización y respetos de los turnos de habla
• Dominio y control emocional en clase
- Control del comportamiento de los alumnos en clase
• Gestión del tiempo en clase
- Control del tiempo en clase
- Control y gestión del tiempo muerto en clase
• Gestión de las realizaciones no verbales
• Gestión de la voz
- Control del tono de la voz según el contexto
- Control del ritmo de la voz según el contexto

ÁREA DEL SABER HACER
• Corrección de los errores
- Corrección oportuna y constructiva de los errores de los alumnos
• Gestión de las actividades
• Gestión de los materiales
- Explotación de los materiales en clase
- Uso correcto de los soportes y materiales de apoyo
Relación pedagógica
• Motivación
- Capacidad de motivar a los alumnos en clase
• Interacción y participación
- Promoción de la interacción y participación
- Dar tiempo de respuesta a los alumnos
- Prestar atención a todos los alumnos
• Realizaciones no verbales
- Dirigir la mirada a todos los estudiantes
- Moverse entre las mesas para dar apoyo
Corrección/Evaluación
- Corregir los errores de los alumnos de forma adecuada, correcta y positiva
- Construcción correcta de instrumentos de evaluación

Tabla 2: Variables de observación en el área del saber hacer durante la práctica pedagógica supervisada

Por lo que respecta al campo del ser se observan las variables sobre la integración, reflexión, responsabilidad, puntualidad, asiduidad y autonomía:

ÁREA DEL SER
• Integración
- Integración en el núcleo de prácticas y la escuela
- Relación con los alumnos.
• Reflexión
- Participación en la autoevaluación y heteroevaluación de manera objetiva, crítica y constructiva
- Receptividad a las críticas.
• Responsabilidad
- Empeño y responsabilidad en la preparación de las clases
- Participación en los seminarios u otros trabajos individuales o en grupo
- Capacidad de superación
• Puntualidad
- Puntualidad en la escuela
- Puntualidad en la entrega de materiales al docente
• Asiduidad
• Autonomía

Tabla 3: Variables de observación en el área del ser durante la práctica pedagógica supervisada

De las 40 variables que mencionamos previamente, identificamos 21 en las que los informantes manifestaron sentir dificultad. A partir de estas indicaciones elaboramos la ficha de Observación de Dificultades Específicas (Anexo 1), que nos permitió medir la frecuencia absoluta de cada una de las unidades registradas a través de una escala dicotómica nominal.

Las variables de la ODE recopiladas en el área del saber incumben en primer lugar a la competencia lingüística oral, seguida de la competencia cultural y, en tercer lugar, la competencia fonética-fonológica. En la esfera del saber hacer, específicamente en la planificación, consideramos los ítems relativos a los contenidos, objetivos, estrategias, metodologías, actividades, materiales y gestión del tiempo. Con respecto a los contenidos, observamos su selección, articulación e integración en clase. En cuanto a los objetivos nos fijamos en la selección. Sobre las estrategias y metodologías atendemos a la elección de estrategias comunicativas y tradicionales, así como al número y diseño de actividades. En lo referente a los materiales evaluamos su adecuación, coherencia y capacidad motivadora. La gestión del tiempo remite a la temporización de la clase, esto es, si la planificación es excesiva o reducida.

La fase de realización o ejecución de la clase es la que contiene más variables. En esta etapa, por lo que se refiere al uso de la lengua, consideramos las dificultades encontradas en la producción de errores lingüísticos orales, el uso de la lengua materna y extrajera y la enseñanza de la lengua oral. Respecto a la estructura del aula atendemos tanto a la introducción y presentación de los contenidos y de la clase, como a la articulación y creación de un hilo conductor entre las partes de la unidad didáctica. En relación con la adecuación consideramos si las clases se ajustan al ritmo y nivel de aprendizaje de los estudiantes. En las estrategias y metodologías observamos el uso de la técnica pregunta-respuesta y la selección del tipo de estrategias. La gestión del tiempo se centra en el control sobre el tiempo de la clase y del tiempo muerto. La interacción se refiere a la organización de los turnos de habla y la participación de los estudiantes. La voz tiene que ver con el tono y ritmo del discurso. Sobre los materiales se considera la explotación de estos en el aula y el uso correcto de soportes y materiales de apoyo. El dominio y control emocional tiene que ver con la gestión y respuesta a situaciones imprevistas. Todavía, dentro del área del saber hacer atendemos a la relación pedagógica. En este ámbito solo consideramos una variable: dar tiempo de respuesta a los alumnos. Por último, en el área del ser también señalamos una única variable: la capacidad para desarrollar el trabajo de una manera autónoma.

La segunda y tercera fase de la investigación consistió en la sistematización y análisis de los datos obtenidos a partir de la observación de las reflexiones críticas contenidas en los *Relatórios de estágio* de la PPS. El tratamiento de la información recolectada se hizo con el paquete estadístico de IBM SPSS Statistics, versión 27.0.0.0. Los resultados de este análisis y su discusión nos permitieron tener una apercepción fundamentada sobre las trabas que surgen en la PPS.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del análisis de los datos, obtenidos a partir de la observación sobre las reflexiones críticas contenidas en los *Relatórios de estágio*, demuestran que en el área del saber las mayores dificultades se concentran en el dominio de la competencia oral (44,8%), seguida de la competencia fonética (31,3%) y cultural (4,5%). Dentro de la competencia oral los encuestados no distinguen el dominio del léxico, morfológico o sintáctico, así

como tampoco refieren los elementos de la comunicación no verbal. Sin embargo, aluden a la competencia lingüística oral en general (*Domínio da língua oral*) y solo el 10% de los casos declara sentir falta de "*desenvoltura na hora de nos expressarmos oralmente*", "*fluência oral*" o "*incorreção lingüística oral*". En la competencia fonética-fonológica se señala la fonética o la pronunciación de modo generalizado, solo un caso apunta problemas relacionados con la entonación. Asimismo, en el ámbito de la cultura los encuestados se refieren a la cultura en general.

En la esfera del saber hacer, concretamente en lo referente a la planificación, la variable más destacada es la distribución del tiempo, lo que supone la elaboración de unidades didácticas demasiado largas o poco ambiciosas (55,2%) (Veenman, 1984; Marcelo, 1991; Palomeque, 2013; Barros, Nicolás y Pazos, 2019; Rubio y Olivo-Franco, 2020). Después se destaca el componente sobre la adecuación y coherencia en la selección y creación de materiales motivadores (38,8%). En este aspecto, solo el 11% de los informantes refieren impedimentos en la adecuación y selección de materiales coherentes, el 10,38% especifica dificultad en la selección de materiales y el 16,61% en la creación de materiales motivadores. A seguir, se indican las actividades (28,4%), metodologías y estrategias (23,9%). Concretamente se hace mención al diseño de actividades dinámicas y variadas (58%), la selección del número de actividades por clase (42%) y la dificultad en elegir estrategias y/o metodologías más comunicativas y de corte menos tradicional (Moliner y Ortí, 2016; Rubio y Olivo-Franco, 2020).

Las variables menos indicadas son las que tienen que ver con la panificación y su relación con los contenidos (14,9%) y objetivos de la clase (11,9%). Sobre los contenidos se siente dificultad tanto en la articulación e integración en la unidad didáctica (60%), como en la selección (40%) (Marcelo, 1991; Barros, Nicolás y Pazos, 2019). En lo tocante a los objetivos la variable se concentra en la selección de estos para la clase.

Durante la fase de ejecución o realización de la clase la mayor traba encontrada es la del tiempo (53,7%) (Veenman, 1984; Cardona, 2008; Perrenoud, 2011; Palomeque, 2013), específicamente en lo relativo al cumplimiento del plan trazado de la unidad didáctica (86%) y el control y gestión del tiempo muerto (13%) (Palomeque, 2013). Esta variable está relacionada con la ya mencionada anteriormente en el ámbito de la planificación sobre la distribución del tiempo en la elaboración de unidades didácticas. La variante que tiene que ver con el uso de la lengua es la siguiente más indicada (49,3%). En ella se contemplan los errores lingüísticos orales en el plano de la realización (90%), la utilización de la lengua extranjera en el aula (75%) (Barros, Nicolás y Pazos, 2019), la dificultad para incentivar en los alumnos el empleo de la lengua extranjera en clase (15%) y la enseñanza de la lengua oral (9%). Hay que destacar que el mayor número de respuestas dadas en esta variable se relacionan con la producción de errores lingüísticos orales, coincidiendo en número con el ámbito de la competencia oral señalada en el área del saber.

A este ítem le sigue el de la estructura de la clase (44,8%) que contempla, por un lado, la dificultad en crear un hilo conductor que dé coherencia y cohesión, permitiendo la transición entre los diferentes momentos en el aula (80%) (Cardona, 2008; Barros, Nicolásy Pazos, 2019) y, por otro, en introducir y presentar los temas y contenidos ("*introduzir os temas em estudo/introduzir os novos temas de estudo*") (20%) (Barros, Nicolás y Pazos, 2019). Las dificultades relacionadas con los materiales (26,9%) tienen que ver con la gestión y explotación de los materiales en clase (88%) y el uso correcto de los soportes y materiales (11%) (Moliner y Ortí, 2016; Rubio y Olivo-Franco, 2020).

Las variables sobre la adecuación y las estrategias metodológicas se encuentran en el mismo nivel (25,4%). Por lo que se refiere a las estrategias el estudiante en prácticas

refiere tener problemas con la adecuación de la ejecución docente al ritmo de aprendizaje de los alumnos (52%) y al nivel lingüístico (47%). A cerca de las estrategias metodológicas, alude a la dificultad en aplicar una metodología menos tradicional, más activa y comunicativa (94%) y al uso de la técnica pregunta-respuesta (6%). En estos casos el número de respuestas mayoritario coincide con la variable señalada en la planificación que apunta la dificultad para seleccionar estrategias más comunicativas y de corte menos tradicional. Por último, el dominio y control emocional en el aula a la hora de gestionar y dar respuesta a situaciones imprevistas como, por ejemplo, preguntas o faltas de comportamiento, también es una unidad bastante señalada (23,9%) (Veenman, 1984; Cardona, 2008; Perrenoud, 2011; Barros, Nicolás y Pazos, 2019).

Los elementos menos indicados durante la ejecución son los relacionados con las actividades (19,4%), la interacción (14,9%), el dominio de la voz (10,4%) y el tiempo de respuesta dado a los alumnos (9,0%). En relación con las actividades se contempla lo referido a la puesta en práctica de actividades dinámicas variadas y motivadoras. Es curioso que, en este caso, el número de respuestas es similar al de la unidad relativa a las actividades en el momento de la planificación (11,85%). Sobre la gestión de la interacción, se menciona la organización, el control y el respeto de los turnos de habla del profesor, el discente y los discentes (Veenman, 1984; Barros, Nicolás y Pazos, 2019). En lo que respecta a la voz los mayores problemas apuntados son el control y adecuación del volumen de la voz y del ritmo del discurso oral a los distintos momentos de la clase, lo que resulta en un volumen de voz demasiado alto o bajo.

Por último, en el área del ser solo hemos encontrado referencias, con un porcentaje muy bajo, a la variable relacionada con la capacidad para desarrollar el trabajo en clase de una forma autónoma (1,5%), lo que, a nuestro entender, no es un dato representativo a tener en cuenta en este estudio.

5. CONCLUSIÓN

Los resultados del estudio de caso que presentamos nos han permitido constatar la hipótesis planteada en el apartado 3.1. y comprobar la existencia de elementos transversales en el tiempo que persisten y representan dificultades para el profesor/alumno durante la PPS. Así pues, hemos cumplido los objetivos trazados en la investigación, lo que nos ha permitido identificar las complicaciones a las que se enfrenta el profesor/alumno en el período de prácticas en el área del saber, saber hacer y ser a lo largo de un extenso periodo temporal.

De los datos examinados y expuestos en el apartado anterior concluimos que las mayores dificultades se manifiestan en el área del saber y del saber hacer, siendo residuales las halladas en el área del ser. Al mismo tiempo, la elaboración y puesta en práctica de unidades didácticas presenta un mayor número de variables de estudio que las apuntadas en la planificación y las competencias de la lengua. En líneas generales, siguiendo un orden decreciente de aparición, las principales trabas señaladas por los alumnos en prácticas a lo largo de la PPS en la formación inicial de profesores son las siguientes:

- Gestión del tiempo durante la planificación (Nivel de Planificación).
- Gestión del tiempo durante la realización de la clase (Nivel de Ejecución):
  - Cumplimiento del plan trazado de la unidad didáctica.
  - Control y gestión del tiempo muerto.

- Uso de la lengua durante la realización de la clase (Nivel de Ejecución):
  - Realización de errores lingüísticos orales.
  - Utilización de la lengua extranjera en el aula.
  - Dificultad para incentivar en los alumnos el empleo de la lengua extranjera en clase.
  - Dificultad para la enseñanza de la lengua oral en clase.
- Estructura de la clase durante la fase de actuación docente (Nivel de Ejecución):
  - Dificultad para crear un hilo conductor y transiciones entre los diferentes momentos de la clase.
  - Dificultad para introducir y presentar los temas y contenidos en el aula.
- Dominio de la competencia oral (Nivel de Saber).
- Selección y creación de materiales durante la planificación de la clase (Nivel de Planificación):
  - Dificultad para crear materiales motivadores.
  - Dificultad para adecuar y seleccionar materiales coherentes y adecuados a los alumnos.
  - Dificultad en la selección de materiales motivadores y adecuados.
- Dominio de la competencia fonética y pronunciación (Nivel de Saber).
- Diseño y selección de actividades durante la planificación de la clase (Nivel de Planificación):
  - Dificultad para diseñar actividades dinámicas y variadas.
  - Dificultad en la selección del número de actividades por clase.
- Gestión y uso de materiales durante la realización de la clase (Nivel de Ejecución):
  - Dificultad en la gestión y explotación de los materiales en clase.
  - Dificultad en el uso correcto de los soportes y materiales didácticos.
- Adecuación docente (Nivel de Ejecución):
  - Dificultad para adecuar la ejecución docente en clase al ritmo de aprendizaje de los alumnos.
  - Dificultad para adecuar la ejecución docente en clase al nivel de los alumnos.
- Uso de estrategias metodológicas (Nivel de Ejecución):
  - Dificultad en aplicar una metodología menos tradicional, más activa y comunicativa.
  - Dificultad en el uso de la técnica pregunta-respuesta.
- Recurso a metodologías y estrategias más comunicativas y de corte menos tradicional (Nivel de Planificación).
- Dominio y control emocional en el aula (Nivel de Ejecución).
- Presentación de actividades dinámicas, variadas y motivadoras en el aula (Nivel de Ejecución).
- Gestión de la interacción, organización, control y respeto de los turnos de habla del docente, el discente y los discentes en clase (Nivel de Ejecución).
- Selección, articulación e integración de los contenidos durante la planificación del aula (Nivel de Ejecución).
- Planificación y articulación de los objetivos de la clase (Nivel de Planificación).
- Dominio, control y adecuación de la voz y el ritmo del discurso oral a los distintos momentos de la clase (Nivel de Ejecución).
- Gestión del tiempo de respuesta de los alumnos (Nivel de Ejecución).
- Dominio de la competencia cultural (Nivel de Saber).

A modo de resumen, concluimos que la gestión del tiempo y el uso de la lengua se encuentran entre las principales dificultades a las que se enfrenta el futuro docente de español de la FLUC. A continuación, se destaca el dominio de la lengua oral y los componentes relacionados con la estructura de la clase. La planificación y realización de actividades, así como la creación de materiales, también ocupan una posición relevante, aunque no son las preocupaciones principales del alumnado. Algo similar sucede con el control emocional y el dominio de la competencia fónica. Por último, con menor frecuencia, se encuentra la articulación entre contenidos, la adecuación de la unidad didáctica al nivel y edad de los estudiantes, la interacción, la definición de objetivos, el uso de la voz, el recurso a estrategias y metodologías actuales y motivadoras y el dominio de la competencia cultural.

A grandes rasgos, constatamos que, a pesar de los esfuerzos de los orientadores de prácticas pedagógicas, siguen existiendo factores fundamentales que perduran a lo largo del tiempo y que continúan representando grandes retos para los estudiantes. Sostenemos, pues, la necesidad de reforzar los factores internos que inciden en la calidad de la instrucción, centrándonos en problemas concretos, y apostar por una formación contextualizada y colaborativa, esto es, una formación dentro del contexto escolar que cuente con una intervención cooperativa entre los orientadores y el profesor en prácticas. Esperamos que la reflexión sobre los aspectos que continúan entrañando dificultad para los estudiantes en prácticas permita que los docentes dedicados a la formación inicial de profesores emprendan acciones educativas transformadoras y eficaces.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2020). *A Supervisão no campo educativo. Cadernos Didáticos, n.º 8*. Universidade de Aveiro.

Alarção, I. (2023). A Prática Pedagógica Supervisionada: cenário, atores, papéis e relações. En M. L. Aznar Juan y J. da Costa Domingues (Coords.). *Formação inicial de professores, flexibilidade e avaliação educativas: da teoria à prática* (pp. 31-42). Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-2416-7

Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles educativos*, *37*(148), 172-190. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49320

Araújo, T. S., Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L. de y Miranda, G. J. (2015). Problemas Percebidos no Exercício da Docência em Contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, *26*(67), 93-105. https://doi.org/10.1590/rcf.v26i67.98101

Barros Lorenzo, M., Nicolás Martínez, P. y Pazos Anido, M. (2019). Aproximación a los intereses e inquietudes de los profesores en formación inicial de español a partir del análisis de los portafolios reflexivos en lo que se refiere a «Dar clase». En J. Almeida et al. (Org.). *Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior* (pp. 44-67). Universidade do Porto. https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa3

Caires, S. y Almeida, L. (2003). Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino, *Psico-USF*, *8*(2), 145-153.

Cardona, J. (2008). Problemática actual del profesorado. Algunas soluciones. *Enseñanza*, 26, 29-56.

Consejo de Europa. (2020). Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro. *Diario Oficial de la Unión Europea* C 193/11.9.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa
Egido, I. (2020). El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 197-211. https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192
Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. (2018). *Regulamento da Formação Inicial de Professores*. Consultado el 21 del 04 de 2023. https://www.uc.pt/fluc/regulamentos_normas/docspdf/regulamento_formacao_inicial_professores.pdf
Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 6, 487-499.
Jordell, K. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, *3*(3), 165-177.
Labra, P. y Fuentealba, R. (2011). Formación inicial docente: una mirada al proceso de construcción de conocimiento profesional desde la práctica. *Foro Educacional*, 19. https://doi.org/10.29344/07180772.19.858
Machado, C. G. (1996). Tornar-se professor – da idealização à realidade. [Tesis de doctorado en Psicologia Educacional. Universidade de Évora]. http://hdl.handle.net/10174/11950
Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIDE).
Marcelo, C. (1999). La Formación de los Formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. *XXI Revista de Educación*, 1, 33-57.
Minott, M. (2010). Reflective teaching as self-directed professional development: Building practical or work-related knowledge. *Professional Development in Education*, *36*(1), 325-338.
Moliner, L. y Ortí, J. (2016). ¿Podré acabar el temario?: Las preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado novel. *Revista Complutense de Educación*, *27*(2), 827-844. http://dx.doi. org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48371
Montero, L. y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia*, *56*(3), 1-22. http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3
OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
Palomeque, R. (2013). Dificultades de la práctica educativa en el docente sin formación. *Cinzontle. Revista de difusión cultural y divulgación académica*, 12, 17-20.
Pazos, M. (2022). A formação inicial de professores de línguas estrangeiras no 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário em Portugal: Perspetiva histórica e enquadramento legal. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, *14*(31), 109-124. https://doi.org/10.31639/rbpfp.v14i31.658
Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
Rubio, F. J. y Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, *4*(2), 7-25. https://doi.org/10.22206/cyed.2020. v4i2.pp7-25
Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.

ANEXO 1. Ficha de Observación de Dificultades Específicas

FICHA DE OBSERVACIÓN
DE
DIFICULTADES ESPECÍFICAS

Alumno en prácticas:

Profesor cooperante:

Clase nº: Fecha: Grupo:

OBSERVACIONES AL DESARROLLO DE LA CLASE

ÁREA DEL SABER	
1. Competencia lingüística oral	
2. Competencia cultural / dominio de la cultura	
3. Competencia fonética / dominio de la fonética	
ÁREA DEL SABER HACER	
⌘ **Planificación**	
4. Contenidos	
- Selección de los contenidos de la clase	
- Articulación e integración entre los diferentes contenidos	
5. Objetivos	
- Selección de los objetivos de la clase	
6. Estrategias y metodologías	
- Selección de estrategias más comunicativas y menos tradicionales	
7. Actividades	
- Selección del número de actividades por clase	
- Diseño de actividades dinámicas y variadas	
8. Materiales	
- Adecuación y coherencia en la selección de materiales	
- Selección de materiales actuales y motivadores	
- Creación de materiales motivadores	
9. Gestión del tiempo	
- Temporización de la clase: planificación excesiva o resumida	
⌘ **Realización**	
10. Uso de la lengua	
- Errores lingüísticos orales docentes	
- Uso de la lengua materna en clase por los alumnos	
- Uso de la lengua extranjera en clase por los docentes	
- Enseñanza de la lengua oral	
11. Estructura de la clase	
- Introducción y presentación de la clase	
- Articulación entre los diferentes momentos de la clase (transiciones): Creación de un hilo conductor en la clase: coherencia y cohesión	
12. Adecuación al alumno	
- Adecuación del ritmo de aprendizaje de los alumnos	
- Adecuación al nivel lingüístico de los alumnos	
13. Estrategias y metodologías	
-Técnica pregunta-respuesta. Respuestas a las preguntas de los alumnos	
- Selección de estrategias más comunicativas y menos tradicionales	
14. Gestión del tiempo	
- Control del tiempo en clase: cumplir el plan	
- Control y gestión del tiempo muerto en clase	
15. Gestión de la interacción	
- Gestión, organización y respeto de los turnos de habla y participación de los alumnos en clase	
16. Gestión de la voz	
- Control del tono de la voz y ritmo del discurso oral según el contexto	
17. Gestión y uso de materiales	
- Explotación de los materiales en clase	
- Uso correcto de los soportes y materiales de apoyo	
18. Gestión de las actividades	
19. Dominio y control emocional en clase	
- Gestión y respuesta a situaciones imprevistas	
⌘ **Relación pedagógica**	
20. Dar tiempo de respuesta a los alumnos	
ÁREA DEL SER	
21. Capacidad de trabajo autónomo	