

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université d'Oran 2. Mohamed Ben Ahmed
Faculté des langues étrangères
Département d'Espagnol



Polycopié pédagogique
Module : Pratiques d'enseignement

Cours destinés aux étudiants de 1ère année Master
Didactique et Langues Appliquées

2025-2026

Enseignante : Dr. Samia DALA

Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación Científica
Universidad de Orán 2 “Mohamed Ben Ahmed”
Facultad de Lenguas Extranjeras
Departamento de Español



Policopiado pedagógico
Módulo: Prácticas Docentes

Cursos destinados a los estudiantes del 1.º curso de Máster
Didáctica y Lenguas Aplicadas

2025-2026

Profesora : Dr. Samia DALA

El prólogo

La formación de un docente no se limita al conocimiento teórico de su disciplina, sino también implica una inmersión en la realidad del aula, donde la teoría se pone en acción y se enfrenta a los retos propios del ejercicio pedagógico. La asignatura “prácticas docentes” es un componente clave en la formación de futuros profesores, ya que les permite fortalecer y perfeccionar sus habilidades didácticas,¹ y gestionar la dinámica del aula reflexionando sobre su desempeño pedagógico.

Este curso, permite a los estudiantes experimentar en un contexto real, los retos y satisfacciones de la enseñanza. Mediante la observación, la planificación, la aplicación de estrategias pedagógicas y la evaluación de su propia práctica docente, los futuros maestros podrán consolidar una identidad profesional basada en la reflexión, la ética y la mejora continua.

Bajo esta perspectiva, las Prácticas Docentes no solo permiten poner en acción los conocimientos teóricos, sino que también impulsan el pensamiento crítico, la capacidad de adaptación y el compromiso con la educación. Durante este proceso, los estudiantes desarrollarán habilidades para afrontar diversas situaciones en el aula, interactuar con distintos perfiles de alumnos y reforzar su vocación docente.

Este guía didáctico ha sido elaborado con el propósito de acompañar y orientar a los estudiantes en este camino, brindándoles herramientas clave para el desarrollo de su práctica pedagógica.

¹ Las habilidades didácticas son el conjunto de competencias, destrezas y conocimientos que posee el docente para planificar, desarrollar y evaluar eficazmente los procesos de enseñanza-aprendizaje, adaptándose a las características de los estudiantes y a los contextos educativos con el fin de promover aprendizajes significativos. Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. Narcea Ediciones.

Los objetivos de la asignatura



❖ **Objetivo general**

- Desarrollar en los estudiantes de Máster 1 competencias profesionales que les permitan reflexionar críticamente sobre la práctica docente y aplicar de manera eficaz los fundamentos teóricos en contextos reales de enseñanza.

❖ **Objetivos específicos**

- Analizar situaciones reales de aula para identificar estrategias didácticas adecuadas.
- Articular los conocimientos teóricos adquiridos con la práctica pedagógica.
- Desarrollar capacidades de observación, análisis y autoevaluación de la práctica docente.
- Diseñar y planificar secuencias didácticas coherentes con los objetivos de aprendizaje.
- Aplicar métodos y técnicas de enseñanza adaptados al contexto educativo.
- Fomentar una actitud reflexiva y crítica frente a la práctica profesional.
- Desarrollar habilidades de comunicación pedagógica y gestión del aula.
- Iniciarse en la investigación-acción como herramienta de mejora de la práctica docente.

Índice de contenidos

Descripción de la materia	5
Introducción	7
Unidad 1. Definiciones de conceptos generales.....	10
1.1. Conceptos de las practicas docentes	10
1.2. La enseñanza universitaria y los roles del profesorado universitario.....	15
Unidad 2. Perfil y competencias del docente universitario.....	18
2.1. Definición del docente	18
2.2. Conocimientos fundamentales del docente... ..	18
2.3. Características de un buen Docente	19
2.4. Las funciones del profesor universitario.....	21
2.5. Competencias profesionales del docente universitario.....	23
- Actividades de práctica	
Unidad 3. Práctica docente y desarrollo profesional del profesorado	34
3. 1. Definición de práctica docente	34
3. 2. Formación del profesorado	35
3.2.1. Formación inicial	36
3.2.2. Formación permanente	37
- Actividades de práctica	
Unidad 4. La reflexión crítica y la práctica reflexiva en la formación docente	
4.1. La reflexión crítica docente... ..	42
4.2. la práctica reflexiva docente... ..	43
4.3. Formas de reflexión	45
4.3.1. Reflexión individual	46

4.3.2. Reflexión entre pares...	4
4.3.2. Reflexión entre pares...	50
4.3.3. Reflexión con un tutor	51
Actividades de práctica	
Unidad 5. El conocimiento práctico Docente.....	55
5.1. El conocimiento práctico docente	55
5.2. Dimensiones del conocimiento práctico	56
5.2.1. Dimensiones del conocimiento práctico (Vásquez, 2017)	56
5.2.2. Dimensiones del conocimiento práctico (Cuevas, 2013)	57
5.3. Tipos del conocimiento práctico	60
Actividades de práctica	
Unidad 6. El profesor y los métodos de enseñanza.....	65
6.1. Los métodos de enseñanza	65
6.2. El papel del profesor en los métodos	68
Actividades de práctica	
Unidad 7. La evaluación en las prácticas docentes	72
7.1. Definición de la evaluación	75
7.2. Funciones de la evaluación	75
7.3. Tipos de la evaluación	77
7.3.1. Evaluación inicial	78
7.3.2. Evaluación formativa	79
7.3.4. Evaluación final	85
Actividades de práctica	
Bibliografía	
Anexos	

Descripción de la materia

La asignatura Prácticas Docentes cuenta con un volumen horario total de 45 horas, distribuidas en una hora y media (1h30) de curso magistral y una hora y media (1h30) de trabajos dirigidos (TD) por semana. Tiene un coeficiente 2 y otorga 4 créditos.

Esta asignatura tiene como objetivo principal desarrollar en el estudiantado las competencias profesionales necesarias para la práctica docente en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). Se centra en la aplicación de los principios didácticos a situaciones reales o simuladas de enseñanza-aprendizaje, fomentando la reflexión pedagógica, la planificación didáctica y el análisis crítico de la práctica docente.

A través de actividades teóricas y prácticas, el estudiante será capaz de diseñar secuencias didácticas, elaborar actividades y materiales pedagógicos, gestionar el aula y evaluar los aprendizajes, teniendo en cuenta los diferentes contextos educativos y perfiles de aprendientes.

El modo de evaluación se basa en:

- Control continuo, que valora la participación, los trabajos prácticos y las producciones pedagógicas realizadas durante el semestre.
- Examen final, destinado a evaluar la adquisición de los conocimientos teóricos y su aplicación didáctica.

Asignatura	Volumen horario	Curso (C)	Trabajos dirigidos	Coeficiente	Créditos	Modo de evaluación
Practicas Docentes	45 H	1H30	1H30	2	4	Control continuo (40%) + Examen final (60%)

- **Conocimientos previos**



Los estudiantes que cursan el Módulo de Prácticas Docentes deben tener una comprensión básica de los principios generales de enseñanza y aprendizaje, así como conocimientos sobre enfoques metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Deben estar familiarizados con teorías del aprendizaje y del desarrollo educativo, incluyendo el aprendizaje cognitivo, constructivista y socio-cultural, y comprender los conceptos de desarrollo de competencias y aprendizaje significativo.

Asimismo, se espera que tengan conocimientos básicos sobre el currículo y la planificación educativa, incluyendo el diseño de programas y la planificación de clases, y la capacidad de analizar objetivos de aprendizaje y resultados esperados. Es necesario que posean habilidades de comunicación y expresión oral y escrita, dominando la lengua española y, en su caso, la lengua extranjera que enseñan, así como la capacidad de redactar informes y materiales didácticos. Se recomienda también contar con experiencia práctica mínima, como participación en sesiones de práctica docente prácticas de observación docente o familiaridad con entornos educativos como aulas, laboratorios de idiomas o plataformas educativas.

Introducción

La sociedad actual se caracteriza por transformaciones constantes en los ámbitos cultural, económico, laboral y tecnológico. Estos cambios exigen una renovación en los enfoques educativos que no solo transmitan conocimientos, sino que también preparen a los individuos para afrontar los desafíos del mundo contemporáneo. En este contexto, la sociedad actual requiere una educación que responda a los procesos de cambio que se están llevando a cabo, promoviendo el pensamiento crítico, la adaptabilidad y la formación integral. Por ello, es fundamental reflexionar sobre las prácticas docentes y su capacidad para generar aprendizajes significativos y pertinentes. Por esta razón, resulta fundamental que los docentes cuenten con una formación sólida que les permita responder a las nuevas demandas sociales, tanto en relación con los contenidos científicos y culturales como con las metodologías didácticas emergentes.

El presente manual se enmarca dentro de la disciplina “prácticas docentes” que constituye un pilar fundamental en la preparación de los futuros educadores, al brindarles un espacio para fortalecer sus habilidades pedagógicas, liderar el aula con seguridad y analizar su práctica desde una mirada reflexiva y transformadora. Tiene como propósito fundamental brindar a los estudiantes en formación docente un acompañamiento sistemático y crítico que facilite la construcción de conocimientos significativos a partir de su vivencia en el aula.

Este espacio formativo ofrece a los futuros docentes una inmersión en contextos educativos reales, donde enfrentarán tanto los desafíos como las satisfacciones inherentes a la profesión. A través de la observación sistemática, la planificación estratégica, la aplicación de metodologías innovadoras y la autoevaluación crítica, los estudiantes construirán una identidad profesional basada en tres pilares: la reflexión constante, la ética pedagógica y el compromiso con la mejora continua.

Desde esta perspectiva, las Prácticas Docentes dejan de ser únicamente un vínculo entre teoría y práctica para convertirse en un motor para el pensamiento crítico, la capacidad de adaptación en el aula y el compromiso con la responsabilidad social. A lo largo de este proceso formativo, los futuros docentes tendrán la oportunidad de desarrollar competencias fundamentales, entre ellos; adaptación a las necesidades diversas de los estudiantes, resolución de situaciones complejas en entornos educativos, entre otros.

La presente guía didáctica nace precisamente para acompañar este recorrido. Combina herramientas metodológicas, orientaciones prácticas y espacios de reflexión con un doble propósito:

- Facilitar una inserción progresiva en el ámbito escolar mediante recursos concretos (observación de clases, diseño de secuencias didácticas, estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación formativa).
- Fomentar una mirada crítica y proactiva hacia la propia práctica, invitando a cuestionar, innovar y replantear las intervenciones pedagógicas desde un enfoque ético y social.

El resultado esperado va más allá de la adquisición de competencias técnicas; se trata de formar educadores conscientes, creativos y comprometidos con la transformación educativa. Esta guía es, en ese sentido, un mapa para navegar las complejidades del aula y un recordatorio de que cada clase es una oportunidad para dejar huella. A través de propuestas reflexivas y herramientas prácticas, se busca acompañar el desarrollo profesional de quienes asumen el desafío de enseñar, fomentando una práctica pedagógica crítica, ética y sensible a las realidades del contexto.

Las actividades mencionadas en este trabajo fueron realizadas tras una reflexión individual y basándose en las contribuciones de diferentes autores españoles en el ámbito de

las prácticas docentes, tales como Pérez Gómez (1993), Zabalza (1996), Marqués (2000) y Prats (2001).

Unidad 1. Definiciones de conceptos generales

1.1. Conceptos de las prácticas docentes

- Competencia comunicativa

El concepto de competencia surge en el ámbito profesional y se incorpora posteriormente al educativo, donde se entiende como la combinación de conocimientos, destrezas y actitudes aplicadas a un contexto determinado. En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, esta noción evoluciona hacia la competencia comunicativa, que amplía la competencia lingüística limitada a la gramática.

Hymes (1972) subraya que el uso adecuado de la lengua no depende únicamente del conocimiento gramatical, sino también de las reglas de uso social, afirmando que: «hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles». Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa implica saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué forma» (Hymes, 1972).

En consecuencia, la competencia comunicativa se concibe como la capacidad de producir y comprender enunciados que sean no solo gramaticalmente correctos, sino también social y culturalmente apropiados, lo que la convierte en un concepto central en la enseñanza del ELE.

- El proceso de enseñanza-aprendizaje

La enseñanza y el aprendizaje son procesos interdependientes: uno no puede existir sin el otro. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante es el protagonista activo, construyendo su conocimiento mediante la experiencia, la reflexión y la interacción, mientras

que el docente actúa como facilitador y guía, planificando estrategias didácticas y apoyando el aprendizaje (Alvarado et al., 2018; Caldela, 2014).

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, es fundamental evitar la memorización mecánica y promover un aprendizaje por descubrimiento, donde el estudiante participa activamente y relaciona los nuevos conocimientos con sus experiencias previas (Bellón, 1998). La motivación juega un papel clave, ya que estimula la implicación del estudiante, potencia su deseo de aprender y contribuye a su desarrollo integral y lingüístico (Alvarado et al., 2018; Kaben, 2012).

- Prácticas docentes

Las prácticas docentes constituyen el eje central de la formación del profesorado, ya que permiten comprender la docencia como una acción profesional planificada, reflexiva y contextualizada, orientada a favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. No se reducen a la aplicación mecánica de métodos o técnicas, sino que implican la articulación constante entre los saberes teóricos y la experiencia práctica en contextos educativos reales.

Desde esta perspectiva, las prácticas docentes suponen un proceso dinámico que integra la planificación didáctica, la intervención pedagógica, la evaluación y la reflexión sobre la acción, lo que contribuye a la construcción del saber profesional y de la identidad docente. Tal como señala Schön (1998), la práctica profesional se fundamenta en la reflexión sobre la acción, lo que permite al docente analizar sus decisiones pedagógicas y mejorar su actuación. Asimismo, Perrenoud (2004) destaca que la práctica docente implica la movilización de competencias profesionales para responder eficazmente a situaciones complejas del aula.

- **Identidad profesional docente**



Adaptada por Gimeno (2001)

La identidad docente se relaciona con la manera en que los profesores construyen y viven subjetivamente su profesión, así como con la percepción que tienen de su labor y del reconocimiento social del oficio. En este sentido, la identidad profesional forma parte de la identidad social y se define como la forma en que el docente se concibe a sí mismo dentro de su campo de actuación. Como señala Bolívar (2007), la identidad profesional docente es «una construcción progresiva que se configura a partir de la experiencia, la reflexión y el contexto social e institucional en el que se ejerce la docencia».

Asimismo, esta identidad posee una dimensión individual y colectiva, ya que permite a los docentes reconocerse como miembros de un grupo profesional específico. Según Tardif (2004), la identidad docente se construye a partir de «los saberes, las prácticas y las interacciones sociales que caracterizan el trabajo docente», lo que posibilita procesos de identificación y diferenciación respecto a otros grupos profesionales.

-Competencias



Adaptado de Perrenoud, 2004

Algunas ideas centrales de este enfoque se resumen en cuestiones como la de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Como una primera aproximación podemos afirmar que el enfoque por competencias no tiene nada que ver con la competitividad, sino que es un concepto holístico de la educación, que abarca la puesta en práctica conjunta e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la resolución de problemas específicos de la vida personal, pública y laboral.

-Ambientes de aprendizaje



Adaptado de Coll & Monereo, 2008.

Durante el último siglo, los objetivos educativos han evolucionado de manera significativa, lo que ha transformado las expectativas sociales respecto al papel de la escuela. actualmente, se pretende que los sistemas educativos no solo transmitan conocimientos, sino que favorezcan el desarrollo de competencias complejas, lo que exige repensar las formas de enseñanza y las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes. Bransford, Brown, y Cocking (2000).

Desde la teoría contemporánea del aprendizaje, se sostiene que los distintos objetivos educativos requieren métodos de instrucción diferenciados, y que la incorporación de nuevas metas implica necesariamente cambios en el diseño de los contextos de aprendizaje. En este sentido, los ambientes de aprendizaje pueden analizarse desde cuatro perspectivas fundamentales: aquellos centrados en el estudiante, en el conocimiento, en la evaluación y en la comunidad. Estas dimensiones permiten comprender cómo se organizan los espacios educativos para responder de manera más eficaz a las características del aprendizaje humano y a las demandas actuales de la educación. Coll (2001)

-Evaluación



Sacada de Google imagen

En la práctica educativa, la evaluación es un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite valorar el grado de consecución de los objetivos educativos y el progreso de los estudiantes. Según Coll, Martín y Onrubia (2007), la evaluación cumple una función formativa cuando se orienta a regular y mejorar los aprendizajes, proporcionando información relevante tanto al alumnado como al profesorado.

Desde la perspectiva docente, la evaluación constituye además una herramienta de análisis de la propia intervención pedagógica, ya que posibilita ajustar las estrategias didácticas en función de los resultados obtenidos. En este sentido, Perrenoud (2008) señala que la evaluación debe servir para regular los aprendizajes y no limitarse a la mera calificación. Por ello, aunque la evaluación es un elemento indispensable del proceso educativo, debe entenderse como un

medio al servicio del aprendizaje y no como un fin en sí mismo, evitando así desequilibrios que perjudiquen otras funciones formativas de la educación.

1.2. La enseñanza universitaria

Toda situación educativa es compleja y está impregnada de elementos axiológicos², presentes en la formulación de objetivos, en la selección y organización de contenidos, en la elección de métodos y en las decisiones relativas a la evaluación (Zubillaga del Río, 2005). Enseñar implica tomar decisiones que no son neutras, sino que reflejan valores fundamentales sobre el conocimiento, el ser humano y la sociedad (Savater, 1997). En este marco, el docente interviene en un entorno psicosocial dinámico, caracterizado por la interacción simultánea de diversos factores internos y externos al aula. La práctica educativa está determinada por variables culturales, institucionales, afectivas y sociales, que influyen en la forma en que se produce el aprendizaje (Tardif, 2004).

Una enseñanza universitaria adecuada debe permitir que el estudiante adquiera conocimientos fundamentales, desarrolle una creciente autonomía en la adquisición de nuevos saberes y fortalezca sus capacidades de reflexión. Esto incluye la competencia para manejar herramientas y lenguajes especializados, utilizar fuentes de información pertinentes y desenvolverse en el ámbito científico y profesional correspondiente a su disciplina. En este sentido, es esencial integrar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la actividad investigativa. La articulación entre docencia e investigación representa una de las funciones esenciales de la

² En el contexto educativo, la axiología cumple una función esencial en la formación ética y moral del individuo. A través del currículo, la interacción docente-estudiante y las actividades pedagógicas, se promueve no solo el conocimiento académico, sino también el desarrollo de una conciencia crítica y una actitud ética frente a la vida personal, social y profesional. Ruiz, (1996).

universidad, y su relación debe ser coherente y enriquecedora para ambas dimensiones (Boyer, 1990).

La labor docente requiere, por tanto, un conocimiento sólido de teorías pedagógicas y estrategias didácticas que permitan generar procesos formativos significativos. Este conocimiento posibilita al docente motivar a los estudiantes, fomentar el pensamiento crítico y promover un aprendizaje relevante (Schön, 1983). Gran parte del esfuerzo del profesor debe orientarse hacia lo que se denomina dinámica del aula: la creación de situaciones de aprendizaje diversas que favorezcan la interacción, la formulación de preguntas, el diálogo y la participación activa. Cada clase se convierte en una experiencia única, irrepetible, en la que el docente debe ser capaz de sintetizar ideas, proponer alternativas y clarificar conceptos mediante ejemplos pertinentes (Freire, 1970).

El desarrollo profesional del docente exige una constante reflexión sobre su propia práctica. Esta revisión crítica de sus decisiones y estrategias permite ajustar sus teorías implícitas y enriquecer su desempeño pedagógico. Reflexionar sobre la acción constituye una herramienta clave del aprendizaje profesional continuo (Zeichner, 1983). No existe una teoría única que determine de manera definitiva cómo debe desarrollarse el proceso educativo. Por ello, la enseñanza es también un arte que requiere creatividad, juicio práctico y sensibilidad ante las particularidades de cada contexto (Perrenoud, 2001).

Aplicar de forma mecánica teorías o técnicas desarrolladas por otros conduce a una práctica despersonalizada. El docente debe ser capaz de interpretar, adaptar y recrear dichas teorías desde su experiencia, evitando convertirse en un mero ejecutor de procedimientos externos. En una educación de calidad, se espera que el profesor comprenda cómo se elabora y transforma el conocimiento, cómo se resuelven situaciones inciertas, cómo se adaptan rutinas y estrategias, y cómo se contrastan hipótesis de trabajo con la realidad concreta del aula

(Stenhouse, 1987). Esta comprensión profunda del acto educativo implica tanto el dominio del contenido como de las condiciones y métodos para enseñarlo de forma eficaz y ética.

La enseñanza universitaria se realiza en un contexto organizativo específico que condiciona el desarrollo más o menos positivo de la tarea. Según Zabalza, (2009), entre las condiciones más significativas están las siguientes:

- La exigencia de clase reducida, evitando la densidad de las aulas.
- La organización de equipos de docentes en los departamentos con una perspectiva pedagógica compartida
- La abundancia y diversificación de medios docentes: recursos tecnológicos e informáticos, laboratorios, centros de prácticas, etc.
 - El funcionamiento de buenas bibliotecas y centros de documentación que faciliten el uso de la información necesaria.
 - La confección de horarios y la organización de los tiempos de e/a de acuerdo con criterios pedagógicos.
 - La mejora de la estructura del sistema tutorial.
 - El favorecer la conexión y la visión de conjunto de los programas y cursos teóricos y prácticos.
 - Una coordinación metodológica entre los profesores que comparten las mismas asignaturas.

En términos generales, como docente, en nuestras aulas universitarias, no dependemos solo de nuestras competencias individuales, sino también del contexto institucional y organizativo que da estructura y coherencia A nuestra acción pedagógica. El trabajo colaborativo y la coordinación entre los profesores, la diversificación y el acceso a bibliotecas funcionales son elementos claves para estimular y favorecer un aprendizaje significativo.

Unidad 2. Perfil y competencias del docente universitario

2.1. Definición del docente

Uno de los factores más importantes en el progreso académico de los estudiantes es la actuación del docente en el aula. Como lo mencionan Barber & Mourshed (2008), afirmando que Tanto a nivel individual como en los sistemas educativos en general, la calidad de la enseñanza está directamente vinculada con la profesionalidad del profesorado.

Para Fernández (2024), el docente es el eje principal que gestiona el proceso enseñanza-aprendizaje. Su papel no es solo transmitir conocimientos, sino también, facilitar la progresión de habilidades y la formación en valores. Su labor se enmarca dentro de una determinada ciencia o arte, abarcando desde la educación básica hasta la educación superior.

En el aula, el docente cumple diversas funciones complementarias: investiga, elabora materiales didácticos y evalúa a sus estudiantes. Su rol exige una actualización constante y una continua adaptación a los cambios sociales, tecnológicos y pedagógicos.

2.2. Conocimientos fundamentales del docente

Para poner en práctica su labor con eficiencia, un docente debe dominar no solo el contenido específico de su disciplina, sino también un conjunto de saberes pedagógicos y contextuales que permitan una enseñanza de calidad. Perrenoud, (2004) identifica siete tipos de conocimientos clave, que son:

- Didáctica general: La didáctica general se concibe como una disciplina que aborda de manera integral todos los elementos implicados en el acto educativo. Se encarga del estudio y

aplicación de principios, modelos, técnicas, diseños y procedimientos didácticos que pueden ser generalizados a diferentes contextos de enseñanza (Titone, 1981). Además, su función no se limita a la aplicación práctica, sino que también incluye el análisis crítico de las principales corrientes del pensamiento didáctico y de las tendencias que predominan en la enseñanza contemporánea (Mattos, 1974, p. 30).

- Conocimiento curricular: Dominio de la estructura organizativa del currículo y su aplicación práctica.
- Didáctica del contenido: Capacidad para adaptar el contenido a las características cognitivas y motivacionales del alumnado.
- Conocimiento del contexto educativo: Comprensión del entorno social, histórico y cultural en el que se ejerce la docencia.
- Finalidades educativas: Claridad respecto a los objetivos éticos, sociales y formativos que guían la acción educativa.
- Dominio disciplinar: Profundidad en los contenidos propios de la asignatura o área que imparte.
- Evaluación del aprendizaje: Competencia para valorar de manera justa y formativa los avances del estudiantado.

2.3. Características de un buen docente

La identidad profesional de un profesor calificado no consiste únicamente en sus conocimientos, sino también por sus habilidades, actitudes interpersonales y disposición para el aprendizaje continuo. Entre las cualidades más valoradas se encuentran (Tardif, 2004; Perrenoud, 2004; Imbernón, 2007) :

- Flexibilidad para adaptarse a diferentes contextos y necesidades del grupo.

- Habilidades comunicativas que favorecen la comprensión y el diálogo en el aula.
- Capacidad de observación para identificar dificultades, potencialidades y dinámicas de aprendizaje.
- Empatía, paciencia y atención hacia el otro como base del vínculo pedagógico.
- Actitud positiva y motivadora, fundamental para estimular el interés y la participación de los estudiantes.

El docente desempeña un rol fundamental en los procesos de transformación educativa. Su función no se limita a la simple transmisión de conocimientos, sino que implica también el acompañamiento integral del estudiante en sus dimensiones personal, social y cognitiva. Para que la labor docente sea efectiva, se requiere una base sólida de saberes, una comprensión crítica de los contextos en los que se enseña y una actitud abierta, reflexiva y comprometida con el aprendizaje continuo.

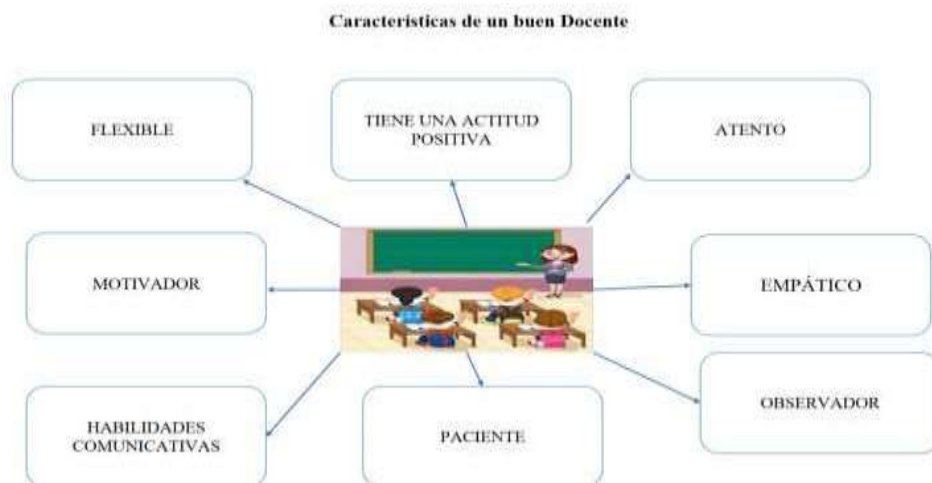


Figura 1. Elaboración propia, basada en Imbernón (2007), Perrenoud (2004) y Zabalza (2004).

2.4. Las funciones del profesor universitario

El docente universitario representa un pilar esencial dentro de la organización social, ya que su actividad académica, investigativa y formativa en la educación superior representa una contribución determinante al progreso científico, cultural y social. Van más allá de transmitir conocimientos para educar al discente, reforzando así el pensamiento crítico y participando activamente en la generación de conocimiento (UNESCO, 1998; Díaz Barriga, 2005).

Responder a estas demandas requiere que el docente universitario desarrolle un conocimiento y comprensión sustancial y actualizada de su campo de estudio, así como una disposición crítica, reflexiva y ética. Además, necesitan desarrollar habilidades pedagógicas poderosas con el objetivo de diseñar e implementar prácticas de enseñanza estrechamente relacionadas con las demandas educativas de sus alumnos (Zabalza, 2004; Tardif, 2004).

La dimensión didáctica de la educación laboral debe basarse en una propuesta educativa integrada que articule lo informativo y lo crítico-transformador. Esta es la idea de la formación profesional en un sentido más amplio que aquel que, apartándose de la mera capacitación para seguir instrucciones, invierte en herramientas conceptuales y prácticas que nos permitan entendernos y transformarnos. De esta manera, planificar acciones teóricas y prácticas asociadas con el conocimiento y las necesidades previas de los estudiantes es una piedra angular para la promoción de procesos de aprendizaje autónomo y significativo (Freire, 1997; Perrenoud, 2001).

En la universidad moderna, el vínculo inseparable entre enseñar e investigar se ha consolidado como un pilar fundamental. La investigación no solo debe enriquecer el contenido y la sustancia de la enseñanza, sino también impulsar la innovación pedagógica. Asimismo, la investigación sistemática sobre la práctica docente favorece una mejora continua de la calidad

de la educación superior y contribuye al desarrollo profesional del profesorado (Boyer, 1990; Schön, 1992).

En conjunto, para los profesores universitarios, un intelectual dedicado a la educación transformadora, capacitado para la formación integral del estudiante y para la mejora de su entorno social. Su trabajo exige un amplio conocimiento y habilidades, cero numéricas, creatividad, experimentación e innovación como una actitud constante, todo esto dentro de la universidad concebida como un sitio privilegiado para la producción de conocimiento y para la promoción de la inclusión y la justicia social.

La función investigadora en la universidad debe desarrollarse en dos ámbitos complementarios y de igual relevancia: por un lado, el correspondiente a la disciplina o especialidad científica, y por otro, el vinculado a la actividad docente. En el primer ámbito, la investigación supone el conocimiento y la participación activa en las líneas de trabajo desarrolladas por los profesores y los equipos de investigación del departamento y del área científica de referencia. Ello exige el dominio de las metodologías propias de la especialidad, el acceso a información científica actualizada tanto a nivel nacional como internacional, así como la capacitación necesaria para la elaboración de monografías, informes y proyectos de investigación.

Por otro lado, la investigación centrada en la práctica docente requiere una atención específica, ya que ha sido tradicionalmente relegada en el contexto universitario. Este tipo de investigación surge directamente de la experiencia docente, actúa como un nexo entre la docencia y la investigación y contribuye de manera significativa a la transformación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Zabalza, 2003).

El profesor puede investigar sobre su práctica docente considerando necesariamente, entre otros, los siguientes aspectos: (Gimeno, 1991)

- planificación y diseño de la enseñanza.
- estructura y organización de los contenidos y actividades, tanto teóricos como prácticos.
- métodos, estrategias y técnicas empleados en la actividad docente.
- modos de comunicación y relación con los alumnos.
- elección de medios y recursos didácticos y su repercusión en la enseñanza.
- el sistema de evaluación planteado para valorar el aprendizaje de los alumnos.....etc.

La enseñanza mejorará en la medida en que se valore y se potencie este tipo de investigación sobre la práctica docente. De este modo, la docencia ganará en importancia y será objeto de una mayor atención y de posibles esfuerzos de innovación y de transformación.

La función docente es la otra cara de la moneda. Incluye desde la preparación e impartición de las clases en el sentido más estricto y tradicional hasta la tutoría individual, pasando por las prácticas, el trabajo en equipo de profesores y alumnos, la organización de medios y tiempos, la evaluación, etc. etc. Desde este momento a esta función docente la denominaremos enseñanza universitaria, tomando el concepto enseñanza en su acepción más amplia que incluye necesariamente la consideración del aprendizaje del alumno. Una "enseñanza" del profesor que no produzca el aprendizaje no merece ser considerada como tal.

2.5. Competencias profesionales del docente universitario

El término competencia hace referencia al conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que los individuos requieren para llevar a cabo una determinada actividad (Zabalza, 2003). En efecto, cada actividad implica la movilización de un conjunto diverso de competencias, las cuales pueden descomponerse en unidades de competencia más específicas, donde se detallan las tareas concretas que conforman la competencia global. De este modo, cada competencia se estructura a partir de varias unidades de competencia. Así, por ejemplo,

dentro de la competencia de evaluar, algunas de las unidades de competencia pueden ser la elaboración de exámenes o la corrección de pruebas, entre otras.

El estudio de la enseñanza puede abordarse desde enfoques diversos y con finalidades diferenciadas. En este sentido, es posible distinguir tres vías principales de aproximación para la comprensión y el análisis del proceso de enseñanza.

- Competencias referidas a actitudes. Tiene que ver con la manera en que el individuo afronta su interacción con las personas, los objetos y las situaciones que configuran la actividad profesional. Estas competencias incluyen aspectos como la motivación personal, el grado de compromiso, las formas de relación y trato con los demás, así como la capacidad de adaptación a distintos contextos y circunstancias, entre otros.
- Competencias relacionadas con las capacidades creativas hacen referencia a la forma en que los individuos afrontan el trabajo en su totalidad, en particular en lo que respecta a la búsqueda de soluciones innovadoras, la disposición a asumir riesgos, así como el esfuerzo por aportar originalidad en el desarrollo de sus tareas y en la resolución de problemas.
- Competencias referidas a capacidades creativas. Cómo los sujetos abordan el trabajo en su conjunto, si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales, etc.
- Competencias de actitudes existenciales y éticas. Si se es capaz de ver las consecuencias de las propias acciones profesionales, la capacidad para analizar críticamente el propio trabajo, si se posee un proyecto personal y fuerza para hacerlo realidad, si se posee un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.

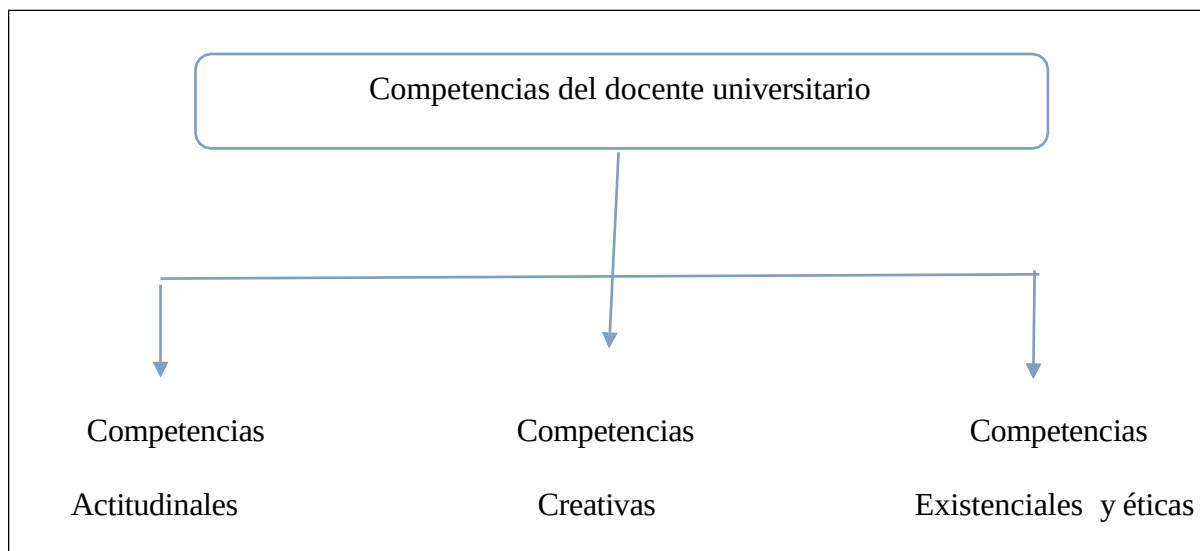


Figura 2. Competencias del docente universitario (Elaboración propia)

2.5.1. Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje

La planificación constituye una competencia clave del docente, ya que implica concebir la enseñanza como un proyecto intencional orientado a la mejora del aprendizaje. Esta competencia se ejerce en un contexto de equilibrio entre las prescripciones institucionales y la autonomía profesional del profesor, así como entre su experiencia, el marco curricular y las características del alumnado. Planificar supone integrar contenidos, metodologías, recursos y condiciones contextuales para diseñar una propuesta formativa coherente, más allá de un simple listado de temas.

Planificar implica convertir ideas y conocimientos en un proyecto de acción para la enseñanza, definiendo objetivos, actividades y evaluación. Requiere integrar las ideas pedagógicas, los contenidos científicos y la experiencia didáctica, situando al docente en un espacio de decisiones que articula disciplina, metodología y fines formativos según el contexto y las necesidades del alumnado.

La planificación docente se basa en el conocimiento de la disciplina, la experiencia del profesor y la información sobre alumnos y contexto. Los docentes experimentados priorizan la dinámica de la clase y la flexibilidad, mientras que los menos experimentados se apoyan en creencias y modelos estructurados. El tiempo de planificación se centra principalmente en los contenidos, seguido de actividades y estrategias, dejando los objetivos en segundo plano. Shavelson y Stern (1983)

La planificación docente clásica incluye objetivos, contenidos, metodología y evaluación, pero actualmente se ha ampliado para considerar la contextualización del proyecto (perfil profesional, Plan de Estudios, características de alumnos e institución, estilo del profesor), estrategias de apoyo (niveles de exigencia, guías didácticas, tutorías, fases de recuperación) y sistemas de evaluación y documentación que permitan analizar los resultados y realizar reajustes en futuras ediciones. Otros aspectos importantes, aunque fuera del control directo del docente individual, incluyen la organización del espacio y recursos de enseñanza y la articulación entre programaciones de diferentes docentes y departamentos. Zabalza (2003).

2.5.2. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares

Esta competencia, aunque vinculada a la planificación, debe considerarse de forma autónoma por su relevancia científica y didáctica, ya que implica tanto la selección rigurosa de los contenidos como su adecuada preparación para ser enseñados y aprendidos. La calidad de la docencia universitaria depende en gran medida del dominio científico del profesor y de su capacidad para articular ese saber con la didáctica, superando la falsa dicotomía entre contenidos y metodología. Mager (1974).

Uno de los principales problemas de la enseñanza universitaria reside en la sobredimensión o la desvalorización de los contenidos: mientras algunos docentes los consideran el eje exclusivo de la formación, otros los subordinan excesivamente a la

metodología. Ambas posturas resultan inadecuadas. Una formación universitaria de calidad exige contenidos pertinentes, suficientes y bien seleccionados, adaptados al perfil profesional del estudiante y a las condiciones reales de tiempo y recursos. Shulman (1986).

Seleccionar “buenos contenidos” implica establecer niveles de relevancia, identificar los conceptos clave, secuenciarlos de manera coherente y presentarlos didácticamente para favorecer aprendizajes significativos y duraderos. La forma en que los contenidos se organizan, relacionan y explican influye decisivamente en la construcción del conocimiento del estudiante. En este sentido, la competencia comunicativa del docente y su papel como mediador del aprendizaje siguen siendo insustituibles, incluso en contextos altamente digitalizados.

2.5.3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa)

La competencia comunicativa ha sido tradicionalmente considerada la esencia del buen docente universitario, en tanto que se asocia a la capacidad de explicar con claridad y dominio los contenidos de su materia, así como a la gestión didáctica de la información que se transmite a los estudiantes (Zabalza, 2003). Ser reconocido como un buen comunicador ha constituido históricamente un indicador claro de pericia didáctica.

Esta competencia profesional está estrechamente relacionada con la capacidad del docente para transformar el conocimiento disciplinar en mensajes didácticos comprensibles, significativos y pedagógicamente eficaces. En este sentido, explicar no consiste únicamente en transmitir información, sino en organizarla, estructurarla y presentarla de modo que facilite su comprensión y apropiación por parte de los estudiantes (Shulman, 1986).

Desde una perspectiva comunicativa, la explicación docente implica un proceso complejo de producción, transmisión y recepción de mensajes. El profesor convierte ideas, conceptos o

saberes científicos en mensajes didácticos mediante un proceso de codificación que tiene como finalidad que los estudiantes puedan realizar la operación inversa, es decir, decodificar el mensaje y reconstruir el significado transmitido (Schramm, 1981). La eficacia de este proceso depende de múltiples factores, entre ellos las condiciones de emisión, las características del contexto y, especialmente, los conocimientos previos de los alumnos, que influyen de manera decisiva en la comprensión del mensaje (Coll, 1987; Ausubel, 2002).

La cadena comunicativa que se establece en el aula es particularmente vulnerable, ya que cualquier deficiencia en alguno de sus eslabones —emisión, recepción o decodificación— puede afectar negativamente al aprendizaje. Como señala Schramm (1981), la calidad global de la comunicación depende del funcionamiento eficaz de cada una de sus partes. Por ello, la competencia comunicativa del profesorado universitario constituye un elemento central de la calidad de la enseñanza, al permitir no solo transmitir contenidos, sino también guiar, orientar y facilitar la construcción significativa del conocimiento por parte de los estudiantes (Zabalza, 2003; Gimeno Sacristán, 2008).

2.5.4. Manejo de las nuevas tecnologías

El manejo de las nuevas tecnologías constituye hoy una competencia docente esencial, estrechamente vinculada a la competencia comunicativa, ya que las fuentes de información y los mecanismos de difusión del conocimiento se han informatizado de manera generalizada, haciendo impensable la docencia universitaria sin su consideración (Zabalza, 2003). No se trata tanto del grado de sofisticación tecnológica disponible como de su capacidad real para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Mientras que los medios tradicionales tienden a reforzar modelos transmisivos, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) poseen un potencial transformador mucho mayor, al favorecer nuevas formas de interacción, colaboración, retroalimentación y

acceso a recursos educativos ilimitados (Area, 2005; Cabero, 2006). Sin embargo, este potencial no siempre se materializa, debido al uso acrítico de materiales de baja calidad o a la reproducción de enfoques didácticos tradicionales.

La integración efectiva de las TIC implica una redefinición del rol del docente universitario, que deja de ser un mero transmisor de información para convertirse en guía, orientador y facilitador del aprendizaje, ayudando al estudiante a seleccionar, interpretar e integrar la abundante información disponible (Zabalza, 2003; Shulman, 1986). Al mismo tiempo, exige nuevas competencias tanto en el profesorado —relacionadas con el diseño de materiales, la tutoría virtual y la planificación didáctica— como en el alumnado, especialmente en lo que respecta al aprendizaje autónomo y al uso crítico de la información.

En este sentido, las TIC deben integrarse plenamente en el currículo universitario, tanto como objeto de aprendizaje —desarrollando competencias digitales básicas— como recurso didáctico, orientado a enriquecer y transformar la experiencia formativa (Area, 2005; Cabero, 2006).

2.5.5. Diseñar la metodología y organizar las actividades

El diseño de la metodología constituye una competencia docente fundamental que integra las principales decisiones del profesorado para gestionar el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Tradicionalmente, la metodología ha funcionado como un concepto amplio que engloba aspectos diversos como la organización de los espacios, la formación de grupos, el uso de seminarios o las estrategias de interacción en el aula. Por su carácter transversal, esta competencia se solapa con otras competencias docentes clave, como la planificación, la comunicación, la gestión de las relaciones interpersonales y la evaluación (Zabalza, 2003).

A pesar de su naturaleza difusa, la competencia metodológica forma parte de los conocimientos y destrezas básicos que todo profesor universitario debe dominar, ya que condiciona directamente la calidad de los procesos formativos y la participación activa del alumnado (Biggs, 2005).

Dentro de esta competencia, la organización de los espacios adquiere una relevancia especial. Aunque históricamente la universidad concedía un alto valor formativo a los entornos físicos de aprendizaje, en la actualidad estos suelen concebirse como espacios neutros y estandarizados, con escasa identidad pedagógica. Sin embargo, los enfoques didácticos contemporáneos, de orientación ecológica y centrados en el aprendizaje, destacan que los espacios influyen de manera significativa en la interacción, la dinámica metodológica y la construcción del conocimiento, por lo que deben ser considerados recursos didácticos integrados en la planificación docente (Zabalza, 2003; Sancho, 2006).

ACITIVIDADES

1. Actividad en línea:



- ❖ Foro de reflexión sobre liderazgo – Video de Mario Alonso Puig

La actividad³ se realizará en la plataforma Moodle mediante un foro en línea. Los estudiantes deberán ver un vídeo ⁴ de Mario Alonso Puig sobre liderazgo, motivación y desarrollo del potencial personal, y luego reflexionar sobre su contenido. La consigna consiste en expresar si están de acuerdo o en desacuerdo con las ideas presentadas, justificando su

³ Ver el anexo 2

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=fYSXb2n8Q5I>

opinión con argumentos claros y fundamentados, y relacionándolos con su experiencia personal o profesional.

2. Actividad de reflexión individual.



Esta actividad⁵ se ha realizado en la plataforma Moodle y tiene como objetivo reflexionar sobre las propias cualidades personales y profesionales en relación con el perfil de un buen docente.

Después de haber analizado las características de un buen docente, se invita al estudiante a reflexionar y responder la siguiente pregunta en la plataforma:

¿Cuál de las características del docente mencionadas en clase consideras que te representa más y por qué?

La actividad permite a cada estudiante expresar su autoevaluación y fomentar la conciencia sobre sus fortalezas y áreas de mejora en el ámbito docente, utilizando las herramientas de Moodle para la entrega y seguimiento de sus respuestas.

3. Actividad de práctica: Cuestionario Interactivo



❖ Asociar Situaciones con Competencias Docentes

Las competencias docentes:

- a) Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje
- b) Selección y secuenciación de contenidos

⁵ presentaremos algunas respuestas de los estudiantes en el anexo 1

c) Comunicación clara y didáctica

d) Uso de nuevas tecnologías (NTIC)

e) Organización de espacios y recursos

f) Diseño de metodología y actividades

g) Evaluación del aprendizaje

h) Reflexión ética y profesional

- Marca con una ✓ la competencia que consideres correcta para cada situación.

Situación	Competencia							
	a	b	c	d	e	f	g	h
1.El profesor elabora un programa de la asignatura con objetivos claros, selecciona los contenidos más relevantes y organiza el calendario de clases.								
2. Durante la clase, el docente explica un concepto complejo utilizando ejemplos claros, esquemas visuales y verificando que todos los estudiantes comprendan.								
3. El profesor prepara un aula con disposición de mesas para trabajo en grupo, proyector y recursos necesarios para la clase práctica.								
4. Los estudiantes realizan un proyecto utilizando recursos de internet, multimedia y bases de datos; el profesor les guía en cómo buscar información relevante y organizarla.								

5. Al finalizar un tema, el docente aplica un cuestionario formativo para comprobar que los estudiantes han comprendido los conceptos, y luego ajusta las clases futuras según los resultados							
6. El profesor diseña actividades que combinan trabajo individual y en equipo, debates, simulaciones y ejercicios prácticos para favorecer la comprensión profunda de la materia.							
7. Antes de seleccionar los contenidos a enseñar, el docente analiza el perfil profesional de sus estudiantes, los recursos disponibles y el contexto curricular para decidir qué enseñar y cómo.							
8. El docente reflexiona sobre su práctica profesional, considerando el impacto de sus decisiones sobre los estudiantes, y busca mejorar sus estrategias docentes y su ética profesional.							

Tabla 1. Zabalza (2003), Shulman (1986)

Unidad 3. Práctica docente y desarrollo profesional del profesorado

La práctica docente se define como al conjunto de acciones, estrategias y decisiones que realiza el profesorado en su labor educativa, tanto dentro como fuera del aula. Esta práctica abarca no solo la transmisión de saberes, sino también la planificación, la evaluación, la gestión del entorno de aprendizaje y la interacción con los estudiantes. Se configura a partir de situaciones concretas en el aula orientadas a objetivos formativos específicos y se desarrolla en función de contextos socioculturales determinados, incidiendo directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Camilloni, (2007).

Siguiendo el mismo hilo, Davini (2015) afirma que la práctica del docente en el aula no se refiere solo al desarrollo de habilidades operacionales, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en situaciones auténticas complejas ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas reales.

Davini (2015) destaca una concepción amplia de las prácticas de enseñanza, que se desvían de una visión puramente técnica o instrumental. Enfatiza que las prácticas son actos de intervención consciente; toma de decisiones y de reflexión crítica en el acto de enseñar. Para Davini, Enseñar no es solo el uso o la comunicación de métodos, sino llevarlo a cabo en situaciones reales, llenas de contenido didáctico, social y moral. La práctica docente se configura así como un lugar de acción situada y reflexiva, en el que el docente hace uso no solo del conocimiento teórico y técnico, sino que también debe movilizar su potencial para abordar

dilemas reales, tomar decisiones relevantes y ajustar su intervención al contexto institucional y social.

Para Fierro, Fortuol y Rosas (2000 , p. 21), la práctica docente es: un practica social, intencional y objetiva que implica la intervención de dos elementos primordiales, el docente y el discente, en el proceso enseñanza- aprendizaje. Para estos autores, este enfoque reconoce que la enseñanza no es una actividad aislada ni meramente técnica, sino una acción situada que se construye a partir de interacciones significativas entre los principales agentes del proceso educativo: el docente y el alumno. Además, se destaca la influencia de los factores político-institucionales, administrativos y normativos, lo que amplía la comprensión del acto educativo más allá del aula, vinculándolo con las estructuras y marcos regulatorios que condicionan la práctica del maestro en cada contexto nacional e institucional. En este sentido, la cita invita a considerar la docencia como un fenómeno multidimensional y dinámico, en el que confluyen aspectos pedagógicos, sociales y políticos, y donde el papel del docente está atravesado por intenciones, decisiones y responsabilidades que van mucho más allá de la mera ejecución de contenidos.

3.2. Formación del profesorado

La formación continua del profesorado es uno de los aspectos fundamentales para la mejora del sistema educativo, es reconocida cómo un área clave para mejorar la calidad de la educación. Este proceso no se limita al inicio de la carrera docente, sino debe mantenerse durante toda su trayectoria profesional. Se distingue entre la formación inicial y la formación continua, ambas son complementarias y esenciales para el crecimiento profesional y personal del docente.

3.2.1. Formación inicial

La formación inicial representa la base sobre el cual se asientan los pilares de la identidad profesional del docente en formación. Según Esteve (2009), la formación inicial es crucial para la configuración de la identidad docente, ya que se centra en la construcción del rol y la conciencia profesional del futuro educador. Este proceso abarca aspectos esenciales como la consideración del aula como un sistema dinámico de interacción y comunicación, donde el docente no actúa como simple transmisor de información, sino como mediador del aprendizaje.

la organización efectiva del espacio educativo y la adaptación de los contenidos al nivel de los alumnos, son también esenciales en la formación inicial del profesor, ya que exige del futuro profesor una actitud reflexiva y flexible, capaz de diseñar intervenciones didácticas contextualizadas y pertinentes.

La finalidad de esta etapa formativa, pues, es dotar al futuro docente de las herramientas teóricas, metodológicas y prácticas necesarias para que pueda integrarse con confianza y competencia en el ámbito profesional de la educación.

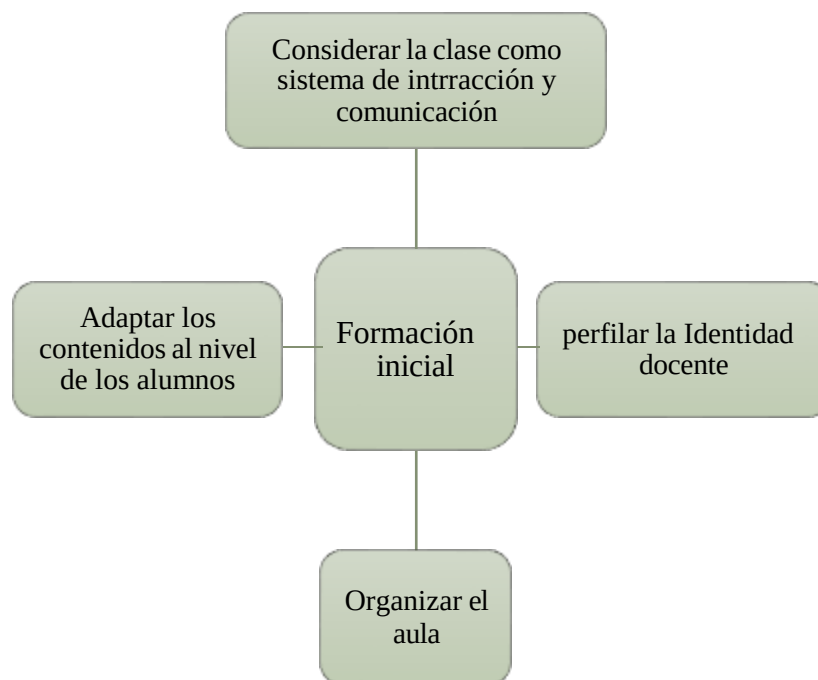


Figura 3. Formación inicial (Esteve, 2009). Elaboración propia.

3.2.2. Formación permanente

La formación permanente es un proceso continuo que permite al docente evolucionar, actualizarse y enfrentarse de manera crítica y reflexiva a los desafíos del aula y del sistema educativo.

Según Imbernón (2007), la formación permanente del profesorado cumple una función clave en el desarrollo profesional continuo, ya que favorece la evolución formativa del docente, entendida como un proceso de crecimiento que va más allá de la adquisición inicial de conocimientos y se extiende a lo largo de toda la carrera. Esta evolución implica, además, la incorporación de nuevas ideas y prácticas pedagógicas, permitiendo al docente adaptar sus métodos de enseñanza a los cambios sociales, culturales y tecnológicos.

Asimismo, esta formación fortalece la capacidad para afrontar y responder a los problemas educativos con criterios profesionales, promoviendo una actitud crítica y reflexiva frente a los desafíos del aula. Otro aspecto central que destaca el autor es el fortalecimiento de

la identidad docente, ya que el proceso formativo continuo permite al profesorado reafirmar su compromiso ético y su rol dentro del sistema educativo.

Finalmente, Imbernón subraya la importancia del desarrollo de actitudes emocionales positivas, esenciales para establecer relaciones sanas con los estudiantes, gestionar el clima del aula y sostener el bienestar personal del educador.

Mientras que Imbernón (2007) destaca los beneficios fundamentales de la formación permanente para el desarrollo del docente, García (2002) complementa esta visión aportando una perspectiva amplia y diversa sobre las formas en que el profesorado puede aprender a lo largo de su carrera. Según este autor, el aprendizaje profesional no se limita únicamente a entornos formales, sino que puede darse en múltiples contextos y modalidades.

En primer lugar, García (2002) señala la importancia de aprender de otros, a través de la observación, el diálogo y el intercambio de experiencias con colegas más experimentados. Asimismo, destaca el valor de aprender con otros, mediante el trabajo colaborativo y la construcción conjunta del conocimiento dentro de comunidades educativas. También reconoce el rol del aprendizaje individual, es decir, aprender solo, como proceso de autorreflexión, autoformación y desarrollo autónomo. A ello se suma el aprendizaje informal, que ocurre en situaciones cotidianas no estructuradas, pero que resultan significativas para el crecimiento docente. Finalmente, García subraya el impacto de la teleformación, entendida como la utilización de recursos digitales y plataformas virtuales para acceder a procesos formativos flexibles y adaptados a las necesidades del profesional. En conjunto, esta visión reconoce que el aprendizaje docente es diverso, continuo y profundamente contextual.

La docencia no es una profesión estática. La evolución social, cultural, tecnológica y educativa exige que los profesores estén en constante revisión y mejora de sus prácticas. La formación inicial sienta las bases del ejercicio docente, mientras que la formación permanente permite sostener, enriquecer y transformar esa base a lo largo de la carrera. Una formación

integral del profesorado debe contemplar ambas dimensiones como partes de un mismo proceso: aprender a enseñar y seguir aprendiendo para enseñar mejor.

A continuación, sintetizamos la formación permanente en el esquema siguiente:

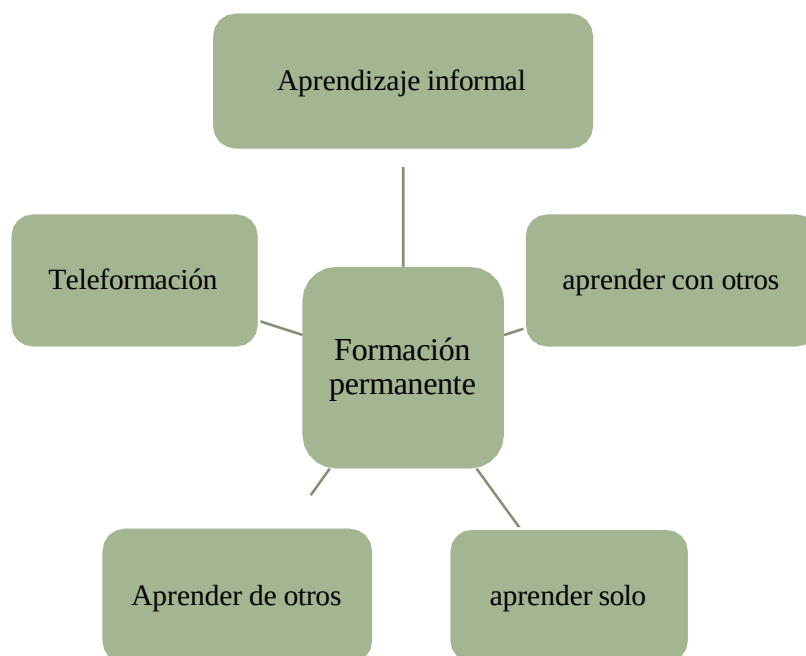
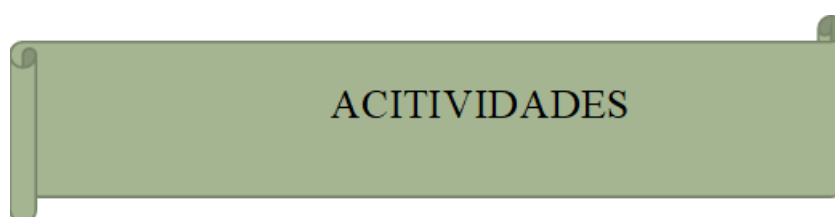


Figura 4. Formación permanente (García (2002). Elaboración propia.



1. Actividad 1. **Reflexión**



- ❖ Clasifica las acciones según el tipo de formación docente. Imbernón, (2007)

A continuación encontrarás una serie de frases que describen actividades relacionadas con la formación del profesorado. Lee atentamente cada una y escribe si pertenece a la formación inicial o a la formación permanente.

	inicial	Permanente
Cursar una licenciatura en educación.		
Participar en un congreso sobre didáctica de lenguas.		
Realizar prácticas pedagógicas supervisadas durante la carrera.		
Asistir a un taller de actualización sobre el uso de tecnologías en el aula.		
Tomar un curso universitario sobre teorías del aprendizaje.		
Hacer parte de una comunidad de docentes que comparten recursos y experiencias.		
Leer artículos científicos para preparar una clase.		
Presentar un proyecto final de carrera sobre enseñanza de idiomas.		
Participar en un curso online sobre evaluación formativa.		
Formar parte de un programa institucional de mentoría para nuevos docentes.		

Tabla 2. Formación inicial o permanente. (Elaboración propia)

2. Actividad 2. Nubes de conceptos difíciles

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes identifiquen conceptos difíciles relacionados con la formación inicial y permanente docente.



Figura 5. Nubes de conceptos difíciles (Elaboración propia)

Primero, se divide la clase en grupos, y pedirles de completar las nubes con conceptos que consideren difíciles y ambiguos dentro del campo de la formación docente.

Después , cada grupo selecciona algunos de los conceptos identificados y procede a definirlos usando sus propias palabras, explicando las razones de su dificultad. Intentan también dar algunos ejemplos contextualizados en el ámbito educativo.

Finalmente, se realiza una puesta en común en gran grupo, donde los estudiantes intercambian y construyen colectivamente una comprensión más detallada y fundamentada de los conceptos trabajados.

Unidad 4. La reflexión crítica y la práctica reflexiva en la formación docente

4.1. La reflexión crítica y la práctica reflexiva en la formación docente

Actualmente, la diversidad y los constantes cambios en el contexto educativo, nos exige como profesores, algo más que la aplicación técnica de métodos. Requiere una actitud crítica, analítica y consciente hacia la propia práctica educativa. En este marco, los conceptos de "reflexión crítica" y "práctica reflexiva" adquieren un papel primordial. A continuación presentamos definiciones de ambas nociones como pilares fundamentales para la mejora continua y transformadora del quehacer docente.

4.2. La reflexión crítica docente

La reflexión crítica constituye una de las herramientas fundamentales para el desarrollo profesional en el marco de la formación permanente del docente. El verbo reflexionar trasciende el simple acto de pensar, ya que implica examinar con atención y detenimiento las propias prácticas, ideas y experiencias vinculadas al contexto pedagógico.

Según la Real Academia Española (2019), el verbo reflexionar se define como “pensar atenta y detenidamente sobre algo”, subrayando la necesidad de una actitud deliberada y consciente frente a las vivencias personales o profesionales. Esta idea es ampliada por Domingo y Gómez (2014), quienes entienden la reflexión como un proceso de pensamiento que busca sacar conclusiones útiles para mejorar lo que se es o lo que se hace. Según estos autores, reflexionar activa mecanismos tanto emocionales como cognitivos, y permite al individuo representar internamente aquello que ocurre a su alrededor y que le genera inquietud.

En el aula, el profesor se enfrenta a múltiples situaciones imprevisibles que le exigen responder a realidades complejas y cambiantes mediante su práctica educativa. Reflexionar sobre lo que se hace en el aula y por qué se hace constituye una vía imprescindible para identificar errores, reconocer aciertos y tomar decisiones fundamentadas que conduzcan a una mejora progresiva de la calidad educativa.

Con palabras de Sánchez (2019, p. 63):

A través de la reflexión crítica sobre la propia práctica docente se transforma la práctica, convirtiéndose en una herramienta al servicio del profesorado en formación para mejorar sus prácticas docentes cuando se realiza una reflexión crítica en la que se adquieran conocimientos prácticos sofisticados, y no se base en una reflexión descriptiva, con un bajo nivel de relación entre los conocimientos teóricos y los prácticos.

En esta cita, el autor subraya la importancia de la reflexión crítica en nuestro proceso formativo como profesores, ya que permite establecer una conexión significativa entre la teoría y la práctica desarrollada en nuestras aulas. Asimismo, advierte que una reflexión meramente descriptiva, que no profundiza en el análisis de lo que ocurre durante la práctica docente, resulta insuficiente para generar un aprendizaje profesional auténtico y transformador.

4.3. La práctica reflexiva docente

El concepto práctica reflexiva hace referencia al proceso mediante el cual una reflexión crítica se integra de manera permanente en la labor educativa diaria. A este respecto, la práctica reflexiva surge como un aspecto principal del desarrollo profesional docente. Es una práctica que nos permite, como profesores, analizar críticamente nuestras actitudes, creencias, valores y métodos de enseñanza, con el objetivo de identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o incluso transformadas radicalmente. Siguiendo el

mismo hilo, Ramón (2013) confirma que reflexionar sobre la práctica implica ir más allá de la simple descripción de lo que sucede en el aula; supone un posicionamiento crítico y comprometido frente a los desafíos que plantea la enseñanza, así como una disposición para afrontar los problemas y tomar decisiones innovadoras y fundamentadas.

Con palabras de Zapata (2019, p. 46)

La práctica reflexiva favorece que los docentes “aprenden cómo enseñar” y “aprenden cómo aprender”, planteándose preguntas no sólo sobre cómo se enseña, sino también por qué se enseña de una determinada forma. De esta manera, la práctica reflexiva permitiría promover el pensamiento crítico y la voluntad de cuestionar y ser cuestionado, a través de constante experimentación y aprendizaje.

La autora resalta la importancia de la práctica reflexiva, la cual permite a los docentes, no solo de perfeccionar sus técnicas, sino también de desarrollar un pensamiento crítico que los motive a experimentar, cuestionar y aprender de manera continua, garantizando una enseñanza de calidad y en constante evolución.

La reflexión crítica y la práctica reflexiva, son dos conceptos interrelacionados, mantienen una relación complementaria; la primera da contenido a la segunda, es decir la reflexión crítica establece los fundamentos teóricos y la práctica reflexiva permite su implementación en la práctica. El docente debe fomentar ambas competencias, y debe ir más allá de una simple descripción de hechos durante su práctica docente, con el objetivo de promover una enseñanza más ética, inclusiva y comprometida con el cambio educativo.

Siguiendo el mismo hilo; Zabata (2019) añade que la práctica reflexiva promueve que los docentes “aprenden cómo enseñar” y “aprenden cómo aprender”, formulándose preguntas no sólo sobre cómo se enseña, sino también por qué se enseña de una determinada forma .

La cita subraya el papel fundamental de la práctica reflexiva en la formación docente; enseñar no es un simple acto técnico, sino un proceso complejo que implica autorreflexión, cuestionamiento y crecimiento continuo. De este modo, la reflexión se convierte en una herramienta clave para una enseñanza crítica, consciente y adaptada al contexto.

Zabata (2009) destaca diversas ventajas de la práctica reflexiva, las cuales se presentan a continuación:

- Independiza al docente de la rutina y las acciones impulsivas,
- Ayuda al docente a sentirse más confiado en su práctica y decisiones,
- Proporciona información para tomar decisiones más informadas,
- Ayuda a que los docentes reflexionen críticamente sobre todos los aspectos de su trabajo,
- Ayuda a que los docentes desarrollen estrategias de intervención y cambio,
- Reconoce a los profesores como profesionales, y
- Es una experiencia catártica para profesores en ejercicio y en formación.

Dicho de otro modo, la práctica reflexiva, según Zabata (2009), nos permite, como docentes contribuir nuestra autonomía profesional, y capacidad de transformación educativa. Es un elemento clave para una docencia más consciente, ética y eficaz.

4.4. Formas de reflexión

Para Sánchez (2019), las formas de reflexión son : la reflexión individual, la reflexión con compañero/a y la reflexión con un tutor/a (mentoría)

4.4.1. Reflexión individual

La reflexión individual es una de las competencias básicas que debemos poseer como docentes para transformar las experiencias en aprendizaje. Nos permite aprender de nuestras prácticas en el aula, mejorando tanto lo que hacemos como lo que somos. No solo puede basarse en su intuición y experiencia, sino que debe analizar de manera crítica. El análisis reflexivo permite a las personas comprender sus propias acciones. Con el fin de valorar nuestra práctica en el aula, los docentes necesitamos descentrarnos de nosotros mismos para reflexionar y analizar quién somos, qué sentimos y qué hacemos. Esta reflexión crítica, da lugar a un proceso de retroalimentación que potencia el aprendizaje significativo y la mejora continua, dado que nuestra experiencia se consolida como un motor de crecimiento profesional y personal. Como afirma Domingo y Gómez (2014), la reflexión tiene la capacidad de transformar la práctica en praxis, entendida como una acción consciente orientada a la transformación del contexto en el que se actúa.

Para Domingo y Gómez (2014), la realización de una reflexión individual sobre la práctica docente se efectúa mediante instrumentos prácticos, entre los cuales se incluyen los mencionados en la tabla siguiente:

Instrumento	Aspectos Relevantes
Registro de Aprendizaje Reflexivo (RAR)	Cuaderno personal que realiza el docente donde registra sus ideas y dialoga sobre sus reflexiones
Mi estilo docente en construcción	Instrumento en el cual el profesorado universitario propone al profesorado en formación que registre su perfil docente
Habilidades y pautas para el estudio de casos	Juzgar una situación real promoviendo la capacidad de análisis y los procesos reflexivos
Indagar sobre la programación	Reflexionar críticamente sobre la programación y planificación
Pauta de evaluación reflexiva (PER)	Permite mejorar la evaluación a través de la reflexión. Se realiza al principio y al final de unidad didáctica
Fichas reflexivas	Van de la observación a la reflexión. Parten de la observación de una situación pedagógica y se propone un ciclo formativo de observación, reflexión individual, reflexión grupal y contraste entre ambas partes, terminando con una conclusión constructiva para mejorar la propia práctica

Tabla 3. Instrumentos prácticos para la práctica reflexiva (Domingo y Gómez, 2014).

La utilización de estos instrumentos prácticos para la reflexión proporciona al profesorado en formación herramientas que le permiten evaluar su propia práctica, identificar los aspectos susceptibles de mejora y, de este modo, ajustar y mejorar sus conductas profesionales.

Autores como Brubacher et al. (2000) y Gómez (2018) conciben la práctica reflexiva como un proceso no jerárquico y continuo. Brubacher et al. la describen como una espiral no lineal de cambio y desarrollo, mientras que Gómez destaca que la competencia reflexiva se activa de forma permanente a lo largo de las distintas fases del trabajo docente: planificación, acción y reflexión. En esta línea, se recurre a los aportes de Korthagen, cuyo modelo de reflexión —el modelo de la Cebolla— constituyen referentes fundamentales en la formación docente. El modelo de la Cebolla propone seis niveles de reflexión que abarcan desde el entorno y el comportamiento hasta la identidad y la misión profesional.

El modelo de la Cebolla propuesto por Korthagen (2004) establece seis niveles de reflexión: (1) el entorno, (2) el comportamiento, (3) las competencias, (4) las creencias, (5) la identidad y (6) la misión. La ilustración que se presenta a continuación permite visualizar estos niveles y comprender cómo cada uno de ellos integra a los niveles inferiores. (Brevis Yabér, 2023)

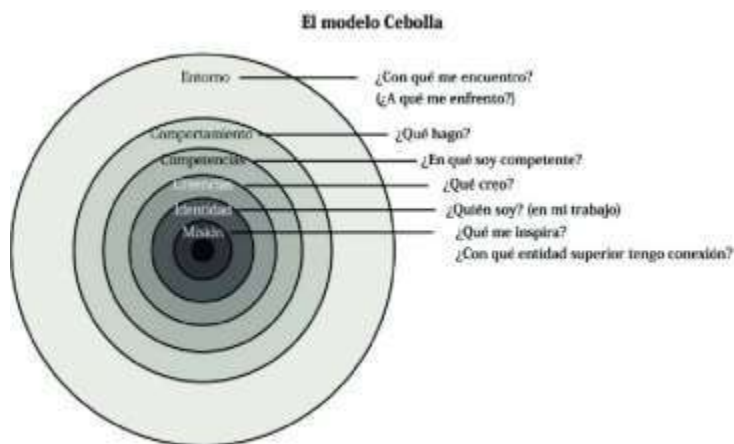


Figura 5. Modelo cebolla. Korthagen (2004)

Niveles de reflexión	Descripción	Preguntas de reflexión
Entorno	Una escuela, un aula, o un alumno concreto	¿Con que me encuentro?, ¿con qué me enfrento?
Comportamiento	Las acciones educativas que son observables	¿Qué hago?, ¿cuáles son mis comportamientos, acciones?
Competencias	Mis competencias, conocimientos, habilidades...	¿En qué soy competente?, ¿qué conocimientos, habilidades tengo?
creencias	Ideas subyacentes, estereotipos.	¿Cuáles son mis creencias?, ¿mis prejuicios?
Identidad	La manera como cada uno percibe su propia identidad profesional o personal	¿Quién soy?, ¿en mi vida, en mi profesión?
Misión	El lugar que ocupa cada uno en el mundo, la misión como maestro, sus valores y objetivos	¿Qué me inspira?, ¿cuáles son mis valores y objetivos en la vida?

Tabla 4. Los niveles de reflexión en el modelo de Cebolla (Korthagen, 2004).

En la tabla anterior, y basándonos en el modelo de la Cebolla de Korthagen (2004), se observa una relación complementaria entre los distintos niveles: a mayor profundización en la reflexión, mayor es la interrelación entre ellos y más evidente resulta la identificación de posibles diferencias. Estas pueden manifestarse, por ejemplo, entre las creencias del docente y sus comportamientos en el aula, o entre el entorno de trabajo y la misión profesional que guía su labor educativa. La reflexión sobre dichas discrepancias contribuye a lograr un mayor

equilibrio entre los distintos niveles (Korthagen, 2010). En este sentido, la formación del profesorado no puede limitarse únicamente a la reflexión sobre el entorno o las técnicas de actuación, ya que, como señala Palmer (1998), una formación de calidad se sustenta en la identidad y la integridad del docente, y no solo en la aplicación de técnicas pedagógicas.

4.4.2. Reflexión entre pares

Se puede definir La reflexión entre pares en las prácticas docentes como un proceso colaborativo en el que los docentes en formación o en ejercicio analizan de manera conjunta sus experiencias pedagógicas, intercambian puntos de vista y valoraciones sobre su actuación en el aula, y construyen conocimiento profesional a partir del diálogo y la reflexión compartida. Este proceso favorece la toma de conciencia crítica sobre la práctica, la identificación de fortalezas y áreas de mejora, y el desarrollo profesional continuo (Schön, 1983; Korthagen, 2004; Domingo & Gómez, 2014).

Según Rodríguez et al. (2011) en la reflexión entre iguales se realizan tres fases principales:

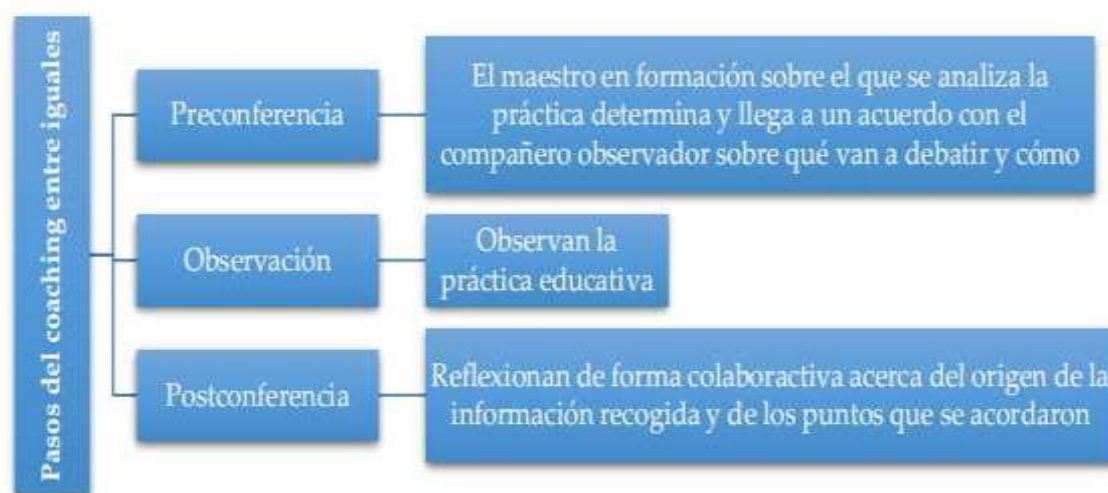


Figura 20. Fases de la reflexión entre pares.(Rodríguez et al. (2011) citado en Sánchez, 2019)

En el esquema anterior, el autor nos expone de manera clara y estructurada las etapas del coaching entre pares aplicadas a las practicas docentes. Se configura en tres etapas fundamentales: pre-conferencia, observación y post-conferencia, que permiten organizar el proceso reflexivo de forma coherente y progresiva.

En la primera etapa, pre-conferencia, se observa el objeto de análisis, es decir que el docente en formación y el compañero observador se ponen de acuerdo sobre los aspectos de la práctica docente. En la segunda etapa, de observación, se enfoca en el análisis directo de la práctica educativa, permitiendo recopilar información relevante sobre la actuación docente en el aula. En la última etapa, la post-conferencia, ambos participantes reflexionan de manera colaborativa sobre la información recogida y los puntos previamente acordados, promoviendo un diálogo crítico y constructivo orientado a la mejora de la práctica. En conjunto, este modelo fomenta la reflexión entre pares, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo profesional continuo del docente.

4.4.3. Reflexión con un tutor o Mentoría

La mentoría se entiende como un proceso de acompañamiento y orientación que favorece el desarrollo profesional, formativo y personal. En el ámbito educativo, el mentor actúa como consejero y guía, transmitiendo su experiencia y conocimientos a una persona con menor práctica, denominada mentorando o tutorado (Filippa y Zubiri, 2012). Este proceso, conocido como mentoring o mentoría, se basa en la mediación, el diálogo y el feedback continuo.

La Universidad de Harvard define el mentoring como el ofrecimiento de consejos, información y guía por parte de una persona con experiencia, en beneficio del desarrollo personal y profesional de otra (Eslava, 2013). Desde esta perspectiva, la mentoría contribuye a la toma de decisiones y a la resolución progresiva de dificultades.

Asimismo, en educación se emplean otros procesos de acompañamiento como el coaching educativo, orientado a potenciar las capacidades y el aprendizaje autónomo (Menéndez y Worth, 2002; Whitmore, 2011), y el counselling, concebido como un proceso de ayuda basado en el diálogo que facilita la clarificación de metas y la resolución de problemas en situaciones de dificultad (Bermejo, 2014).

A continuación, Sánchez (2019, p. 93) presenta una tabla, presentando definiciones del término mentoría dadas por diferentes autores.

AUTOR	AÑO	Definición
Anderson y Shannon	1988	"...proceso entre un profesor con experiencia [mentor] y un "protégé" sin experiencia para promover el desarrollo profesional"
Roehampton	1991	"el mentor tiene un rol importante en el apoyo y evaluación del profesor aprendiz en la sala de clases"
Carruthers	1993	"...proceso complejo, interactivo entre individuos de diferentes niveles de experiencia y experticia que incorpora desarrollo interpersonal, profesional y/o educacional, socialización, mutualidad, compatibilidad, respeto, profesionalismo, colegialidad, y cumplimiento del rol"
Field y Field	1994	"...desde la mitología un mentor parecería necesitar cualidades de liderazgo y sabiduría, tanto como destrezas y conocimiento"
Allen	1998	"es la ayuda que una persona proporciona a otra para que progrese su conocimiento, su trabajo o su pensamiento"

Malderez y Bodóczy	1999	"...un modelo de crecimiento de aprender a enseñar - cómo ayudar a cada individuo aprendiz a llegar a ser el mejor profesor"
Faure	1999	"es una relación a largo plazo que cubre las necesidades de desarrollo, ayuda a conseguir el máximo potencial y beneficia a todas las partes (mentor, mentorizado y organización"
Fletche	2000	"es una relación de uno a uno, que proporciona guía y apoyo a un tutelado al que le facilita una época de transición en su vida. No es sinónimo de clonar, porque significa desarrollar virtudes individuales para maximizar su potencial personal y profesional"

Tabla 5. Definiciones del concepto Mentoría .Sánchez (2019, p. 93)

Las definiciones recogidas en la tabla muestran que la mentoría es un proceso de acompañamiento formativo entre una persona con mayor experiencia y otra en formación, orientado al desarrollo profesional. Aunque los enfoques varían, todos coinciden en destacar su dimensión relacional y su importancia en la formación docente, especialmente en el contexto de las prácticas.

Unidad 5. El conocimiento práctico Docente

5.1. El conocimiento práctico Docente

El conocimiento práctico docente se construye a partir de la experiencia en el aula y de la reflexión sobre la propia práctica, lo que permite al profesorado dar respuesta a las situaciones y problemas que surgen en el contexto educativo (Shulman, 1986). Este tipo de conocimiento favorece la articulación entre teoría y práctica y contribuye a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, Ibarrola-García (2014) señala que el conocimiento práctico posibilita establecer relaciones coherentes entre los contenidos teóricos y la realidad del aula, promoviendo mejoras en la intervención docente. Su desarrollo comienza durante la formación inicial y se fortalece mediante estrategias de práctica reflexiva. Asimismo, Clarà y Mauri (2010) lo definen como el conocimiento que permite al docente interpretar y construir las situaciones concretas de su práctica, mientras que Cuevas (2013) lo concibe como un conjunto de saberes profesionales derivados de la experiencia y aplicados de forma recurrente.

Finalmente, Vásquez (2017) entiende el conocimiento práctico como un saber experiencial, construido a lo largo del tiempo, que integra valores, creencias, rutinas y emociones, y que orienta la toma de decisiones en la resolución de problemas docentes.

Siguiendo el mismo hilo, Tardif (2004) afirma que:

el maestro no piensa sólo con la cabeza sino “con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional afectiva, personal e interpersonal. (p. 76).

En esta cita, el autor nos subraya que el pensamiento docente no se limita a un proceso exclusivamente cognitivo o teórico, sino que se construye a partir de la experiencia vital del profesorado. La práctica educativa está profundamente influida por la historia personal, emocional y profesional del maestro, lo que explica que sus decisiones pedagógicas integren saberes intelectuales, afectivos y relacionales. Esta perspectiva refuerza la idea de que el conocimiento práctico docente es un saber situado, experiencial y profundamente humano, que se desarrolla y se transforma a lo largo de la trayectoria profesional.

5.2. Dimensiones del conocimiento práctico

Se abordan las dimensiones del conocimiento práctico desde la perspectiva de Vásquez (2017) y Cuevas (2013), diferenciando en el primer caso cinco dimensiones que constituyen el conocimiento práctico; y cuatro dimensiones en la segunda perspectiva.

El conocimiento práctico, según Vásquez (2017) tiene un conjunto de dimensiones que lo conforman: conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones (Pérez, Soto, y Serván, 2015; Pérez, Soto y Serván, 2015; Vásquez, 2017), todas ellas se caracterizan por una interacción permanente, como se representan en la figura 33.



Figura 6. Dimensiones del conocimiento práctico según Vázquez (2017)

La figura muestra que el conocimiento práctico docente se construye a partir de la interacción constante entre cinco dimensiones fundamentales: conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones. Estas dimensiones no actúan de manera aislada, sino que se influyen mutuamente en la práctica educativa, configurando un saber dinámico y situado. Desde esta perspectiva, el conocimiento práctico integra tanto aspectos cognitivos como afectivos y éticos, lo que permite al docente interpretar las situaciones del aula y tomar decisiones ajustadas al contexto.

Por su parte, Cuevas (2013) sostiene que el conocimiento práctico profesional se configura a partir de cuatro dimensiones fundamentales: el conocimiento de la materia, las concepciones educativas, los saberes derivados de la experiencia y las rutinas o pautas de acción, tal como se ilustra en la figura 7.

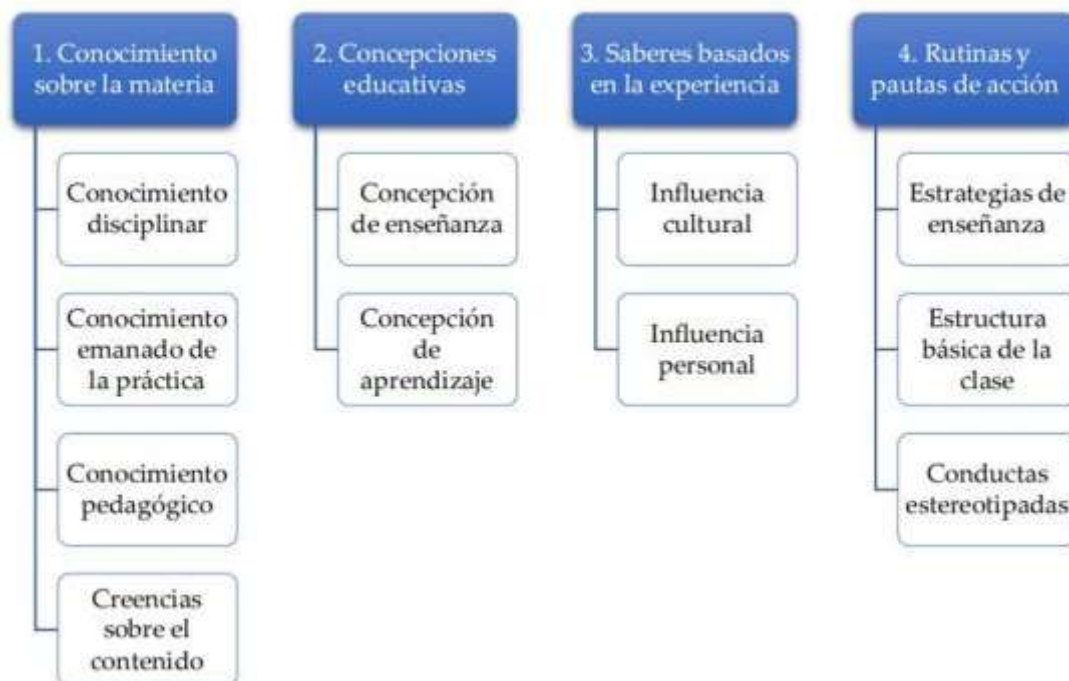


Figura 7 : Dimensiones del conocimiento práctico según Cuevas (2013)

Según Cuevas (2013), el conocimiento práctico profesional integra diversas dimensiones interrelacionadas. En primer lugar, el conocimiento de la materia trasciende el dominio teórico, ya que incorpora comportamientos, valores, actitudes y habilidades de pensamiento que dotan de sentido a los contenidos. Este conocimiento comprende el conocimiento disciplinar —tanto sustantivo como sintáctico—, el conocimiento generado a partir de la práctica profesional, el conocimiento pedagógico del contenido y las creencias personales sobre la materia.

La segunda dimensión corresponde a las concepciones educativas, que incluyen las ideas del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje, configuradas por su experiencia previa y el enfoque educativo adoptado.

Asimismo, los saberes basados en la experiencia se construyen a partir de la interacción entre el contexto institucional, social y la trayectoria personal del docente. Estos saberes

orientan la práctica en el aula, aunque requieren de una reflexión crítica para favorecer la mejora y la generación de nuevo conocimiento práctico.

Por último, las rutinas y pautas de acción hacen referencia a los conocimientos más próximos a la acción docente, como las estrategias de enseñanza, la organización de la clase y las conductas recurrentes que el profesorado utiliza para gestionar situaciones habituales del aula.

En la tabla siguiente, resumimos las dimensiones del conocimiento práctico de Cuevas (2013).

Dimension	Componentes principales	Descripción
1. Conocimiento sobre la materia	• Conocimiento disciplinar (sustantivo y sintáctico) • Conocimiento emanado de la práctica • Conocimiento pedagógico • Creencias sobre el contenido	Integra el dominio teórico de la materia con saberes contruidos en la práctica, el conocimiento didáctico y las creencias personales que influyen en la enseñanza.
2. Concepciones educativas	• Concepción de enseñanza • Concepción de aprendizaje	Conjunto de ideas y enfoques del docente sobre cómo se enseña y cómo se aprende, contruidos a partir de la experiencia y del enfoque pedagógico adoptado.

3. Saberes basados en la experiencia	• Influencia del contexto institucional y social • Influencia personal	Saberes desarrollados a partir de la experiencia profesional y personal que orientan la práctica docente y requieren reflexión crítica para su mejora.
4. Rutinas y pautas de acción	• Estrategias de enseñanza • Estructura básica de la clase • Conductas recurrentes	Conocimientos cercanos a la acción que guían la actuación del docente ante situaciones habituales del aula.

Tabla 6. dimensiones del conocimiento práctico de Cuevas (2013). (Elaboración propia)

5.3. Tipos de Conocimiento Práctico

El conocimiento práctico docente constituye un saber profesional que se construye a partir de la experiencia en el aula y de la reflexión sistemática sobre la propia práctica. A diferencia del conocimiento teórico, este tipo de conocimiento es situado, contextualizado y orientado a la acción, ya que permite al profesorado interpretar las situaciones educativas y tomar decisiones ajustadas a las demandas del contexto.

Diversos autores, como Shulman (1986), Clarà y Mauri (2010), Cuevas (2013) y Vázquez (2017) han abordado el conocimiento práctico docente desde distintas perspectivas, proponiendo modelos que permiten comprender su complejidad y carácter multidimensional. Estas propuestas coinciden en señalar que el conocimiento práctico integra diferentes tipos de

saberes -cognitivos, procedimentales, afectivos y éticos- que interactúan de manera constante en la práctica docente. En este sentido, analizar los distintos tipos o dimensiones del conocimiento práctico docente resulta fundamental para comprender cómo el profesorado construye su identidad profesional y mejora su actuación pedagógica.

A continuación, presentamos los principales modelos explicativos del conocimiento práctico docente, destacando sus dimensiones y aportaciones a la formación inicial y al desarrollo profesional del profesorado.

A continuación, presentamos los principales modelos explicativos del conocimiento práctico docente propuestos por Shulman (1986), Cuevas (2013) y Vásquez (2017), destacando sus dimensiones y aportaciones a la formación inicial y al desarrollo profesional del profesorado.

5.3.1. Conocimiento pedagógico

El conocimiento pedagógico general puede entenderse como un saber profundo y complejo que permite al profesorado comprender, planificar y gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este conocimiento abarca aspectos fundamentales como la organización del aula, la planificación curricular, la evaluación, la gestión del grupo y el uso de estrategias didácticas orientadas al aprendizaje efectivo del alumnado (Valverde, Garrido y Fernández, 2010; Tourón, 2016; Lasso, 2018).

Asimismo, el conocimiento pedagógico implica una comprensión profunda de cómo el alumnado construye el conocimiento, lo que exige la integración de teorías cognitivas, del desarrollo y sociales en la práctica docente (Koeler, Mishra y Cain, 2015). Desde esta perspectiva, la pedagogía no se limita a un conjunto de técnicas, sino que orienta la toma de decisiones profesionales en contextos reales de aula.

En consonancia con ello, diversos autores subrayan que este conocimiento se concreta en un conjunto de competencias profesionales relacionadas con la planificación, la comunicación, la evaluación, el trabajo en equipo y la innovación docente (Zabalza, 2003; Torra et al., 2012; Cejas, Navío y Barroso, 2016). En consecuencia, el conocimiento pedagógico del profesorado en formación debe orientarse al desarrollo de prácticas docentes coherentes, reflexivas y contextualizadas.

No obstante, como señalan Guerra y Montenegro (2017), persisten dificultades en la articulación del conocimiento pedagógico durante la formación inicial. Por ello, proponen una redefinición del concepto que incorpore el papel de las creencias docentes, la centralidad del conocimiento pedagógico del contenido, la conexión entre teoría y práctica y el desarrollo de la práctica reflexiva como eje fundamental de la formación docente.

5.3.2. Conocimiento del contenido

Denominado también por Grossman «conocimiento de la materia». Este componente del conocimiento influye, entre otras cuestiones, en la selección del «qué enseñar» y el «cómo enseñar» ese «qué». Estos dos tipos de conocimiento, conocimiento del qué y conocimiento del cómo ha sido a veces confundido, llevando en muchas ocasiones a que el conocimiento del cómo ha sido perjudicado por el conocimiento del qué (Rovegno, 1992). Este autor señala que la aplicación o conexión del conocimiento del “qué” al conocimiento del “cómo” no es clara. Añade que en programas de formación de profesores en los que el uso de la teoría ha sido la forma básica y dominante de construir el conocimiento de la materia en los futuros profesores durante la fase «preservicio», el conocimiento del «qué» era incapaz de informar al conocimiento del «cómo». Este conocimiento estuvo más basado en experiencias personales y en la observación de - otros profesores que en el conocimiento teórico adquirido durante su período formativo.

A modo de recapitulación y siguiendo a Cejas et al. (2016) en la figura 42 se pueden observar las principales competencias del conocimiento tecnológico, de contenido y pedagógico.

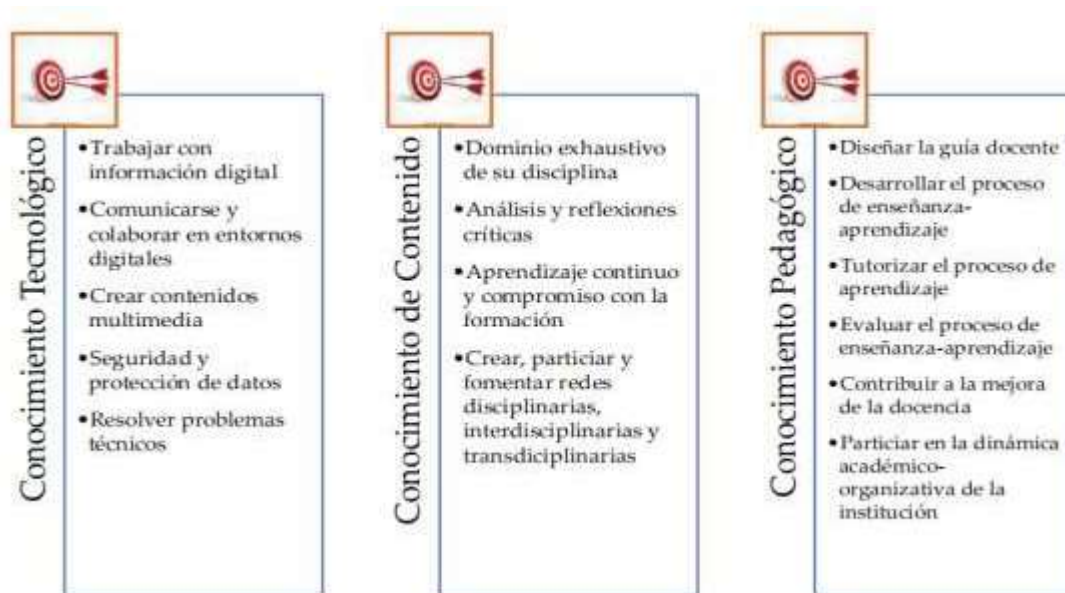


Figura 8. Competencias principales. Cejas (2016)



❖ Clasificación de acciones docentes según las dimensiones del conocimiento práctico

El objetivo de esta actividad es identificar y diferenciar las dimensiones del conocimiento práctico docente propuestas por Vásquez (2017) y Cuevas (2013) a partir de situaciones concretas de la práctica educativa.

El docente presentará una serie de acciones docentes habituales en el aula. A partir de estas, los estudiantes deberán relacionar cada acción con la dimensión correspondiente del conocimiento práctico, según el modelo teórico de Vásquez o Cuevas.

❖ **Acciones docentes propuestas**

- El docente analiza los errores del alumnado y los utiliza como oportunidades de aprendizaje.
- El docente mantiene una actitud calmada y positiva ante una situación de conflicto en el aula.
- El docente sigue una estructura de clase similar en la mayoría de sus sesiones.
- El docente modifica una actividad y emplea otra estrategia didáctica al detectar dificultades de comprensión.
- El docente actúa de acuerdo con sus creencias sobre cómo se aprende mejor una lengua.

❖ **Preguntas**

- Indica a qué dimensión del conocimiento práctico corresponde,
- Señala si se ajusta al modelo de Vásquez o al de Cuevas,
- Justifica brevemente tu elección.

Unidad 6. El profesor y los métodos de enseñanza

6.1. El profesor y los métodos de enseñanza

En el ámbito educativo, el profesor desempeña un papel fundamental como mediador entre el conocimiento y el estudiante. Su labor no se limita únicamente a la transmisión de contenidos, sino que implica la selección consciente de métodos de enseñanza que respondan a los objetivos formativos, a las características del alumnado y al contexto educativo. En este sentido, los métodos de enseñanza constituyen un eje central de la práctica docente, ya que orientan la manera en que se organiza, presenta y construye el aprendizaje en el aula.

A lo largo del tiempo, la evolución de las teorías pedagógicas ha dado lugar a una diversidad de enfoques metodológicos, que van desde modelos tradicionales centrados en el profesor hasta propuestas más activas y participativas que sitúan al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Frente a esta pluralidad de métodos, el profesor se ve en la necesidad de reflexionar críticamente sobre su práctica, adoptar estrategias adecuadas y combinar diferentes enfoques para favorecer un aprendizaje significativo y eficaz.

Por ello, analizar la relación entre el profesor y los métodos de enseñanza resulta esencial para comprender cómo se construye el proceso educativo y cómo la acción docente puede contribuir al desarrollo de competencias, conocimientos y actitudes en los estudiantes.

6.2. Los métodos de enseñanza

Durante siglos, la enseñanza de lenguas extranjeras ha constituido un ámbito de especial interés para profesores, pedagogos y lingüistas, lo que ha dado lugar al desarrollo y la sucesión

de diversos métodos de enseñanza orientados a facilitar, optimizar y dar respuesta a los retos educativos y de aprendizaje que emergen en el proceso formativo.

Desde la publicación de la primera Gramática castellana de Elio Antonio de Nebrija, hasta la incorporación de los materiales multimedia más avanzados, se han empleado a lo largo de la historia múltiples y variados métodos, recursos y herramientas didácticas para la enseñanza de una lengua extranjera.

En este contexto, a continuación se presentan algunos de los métodos y enfoques más relevantes, ofreciendo una visión sintética de su evolución histórica, con especial atención al enfoque comunicativo, considerado el eje central y el principal objeto de análisis del presente trabajo.

6.2.1. De los Métodos tradicionales a los métodos actuales

El método de Gramática-Traducción, heredero de la enseñanza del latín y de las lenguas clásicas, concibe la lengua extranjera como un sistema de reglas gramaticales que se aprende de manera deductiva. La enseñanza se centra fundamentalmente en la lectura y la escritura, el uso sistemático de la lengua materna y la traducción de textos, con el objetivo de desarrollar la comprensión escrita y la formación intelectual del alumnado. Según Richards y Rodgers (1998), este método prioriza el conocimiento explícito de la gramática y el vocabulario, relegando las destrezas orales a un segundo plano y situando al profesor como figura central del proceso de enseñanza.

Como reacción a las limitaciones del método tradicional, a finales del siglo XIX surge el Método Directo, que propone una enseñanza basada en el uso exclusivo de la lengua meta y en la prioridad de la expresión y comprensión oral. Este enfoque defiende un aprendizaje similar al de la lengua materna, apoyado en la observación, la deducción y la contextualización

del vocabulario mediante recursos visuales y situaciones reales (Neuner y Hunfeld, 1993; Richards y Rodgers, 1998). Aunque supuso un avance significativo en la didáctica de lenguas, su aplicación resultó limitada en contextos escolares con grupos numerosos o escasez de docentes nativos.

Tras la Segunda Guerra Mundial, se desarrollan el método Audiolingual y su variante situacional, fundamentados en el estructuralismo lingüístico y la teoría conductista del aprendizaje. La lengua se concibe como un conjunto de estructuras jerárquicamente organizadas que se adquieren mediante la repetición, la imitación y la formación de hábitos lingüísticos (Brooks, 1964; Richards y Rodgers, 1986). Estos métodos otorgan prioridad a las destrezas orales y utilizan diálogos y ejercicios mecánicos en situaciones controladas, pero fueron criticados por su carácter artificial y por la dificultad de transferir los aprendizajes a contextos comunicativos reales.

En la misma línea metodológica, el método Audiovisual, desarrollado en Francia a partir de 1954, incorpora el uso combinado de estímulos visuales y sonoros para favorecer el aprendizaje por asociación. Basado igualmente en principios conductistas, este método enfatiza la repetición y la imitación de estructuras lingüísticas apoyadas en imágenes y recursos técnicos (Melero, 2000). No obstante, diversos autores señalan que su orientación excesivamente estructuralista limita la creatividad del alumno y la construcción significativa del lenguaje (Neuner, 1989; Abadía, 2000).

El cuestionamiento progresivo de los métodos estructuralistas favoreció el surgimiento del enfoque comunicativo a finales de los años sesenta, impulsado por lingüistas como Candlin y Widdowson y respaldado por el Consejo de Europa. Este enfoque sitúa como objetivo central el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de usar la lengua de manera adecuada en diferentes contextos sociales (Hymes, 1972; Brown, 2000). Desde esta

perspectiva, la enseñanza de lenguas se orienta hacia la interacción, el uso de materiales auténticos, el trabajo cooperativo y la integración de las cuatro destrezas, otorgando al alumno un papel activo y al profesor la función de facilitador y guía del aprendizaje.

6.3. El papel del profesor en los métodos

En el método de Gramática-Traducción, el profesor asume un rol central y dominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el transmisor del conocimiento lingüístico, explica las reglas gramaticales de forma explícita en la lengua materna y dirige las actividades de traducción y memorización. La lengua se concibe como un sistema de normas que deben ser aprendidas de manera deductiva, por lo que el profesor controla el contenido, el ritmo y la corrección del aprendizaje, mientras que el alumno desempeña un papel esencialmente pasivo (Richards & Rodgers, 1998).

Con la aparición del Método Directo, el rol del profesor experimenta un cambio significativo, ya que pasa de ser un transmisor de reglas a un modelo lingüístico y facilitador del uso de la lengua meta. El docente enseña exclusivamente en la lengua extranjera, introduce el vocabulario de forma contextualizada y recurre a recursos visuales, gestuales y situacionales para favorecer la comprensión. Aunque el profesor sigue teniendo un papel activo en la organización de la clase, el alumno participa de manera más dinámica en la construcción del significado a través de la interacción oral (Neuner & Hunfeld, 1993; Richards & Rodgers, 1998).

En los métodos Audiolingual y Situacional, el profesor desempeña la función de guía y controlador del aprendizaje, encargado de presentar los modelos lingüísticos correctos y de dirigir la práctica repetitiva. Basados en el estructuralismo y el conductismo, estos métodos conciben la lengua como un conjunto de hábitos que se adquieren mediante la imitación y la repetición, por lo que el docente controla los estímulos, corrige los errores de forma inmediata

y asegura la automatización de las estructuras lingüísticas. El alumno responde a los modelos propuestos, con un margen limitado para la creatividad o la comunicación espontánea (Brooks, 1964; Richards & Rodgers, 1986).

De manera similar, en el método Audiovisual el profesor adopta un rol técnico y organizador del proceso didáctico, responsable de coordinar los soportes sonoros y visuales que acompañan la presentación de la lengua oral. El docente dirige la secuencia de aprendizaje, favoreciendo la asociación entre imagen y enunciado, y supervisa la repetición de estructuras en contextos controlados. No obstante, esta centralidad del profesor y el énfasis en la forma lingüística reducen las oportunidades de expresión personal del alumno (Melero, 2000; Neuner, 1989).

Finalmente, el enfoque comunicativo redefine de manera sustancial el rol del profesor, quien deja de ser el centro del proceso para convertirse en facilitador, orientador y mediador del aprendizaje. Su función principal consiste en crear situaciones comunicativas significativas, seleccionar materiales auténticos y promover la interacción entre los alumnos. En este enfoque, el profesor guía el desarrollo de la competencia comunicativa, integrando los aspectos gramaticales, funcionales y socioculturales de la lengua, mientras que el alumno asume un papel activo y autónomo en la construcción del significado (Hymes, 1972; Brown, 2000).

ACTIVIDADES

Actividad: Descubriendo los métodos de enseñanza de lenguas



Esta actividad tiene como objetivo que los estudiantes identifiquen los principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras a partir de sus características. Se realiza en grupos y se basa en el uso de tarjetas descriptivas.



Figura 9. Tarjetas de métodos

El docente divide la clase en grupos de cuatro o cinco estudiantes y entrega a cada grupo una tarjeta que describe un método de enseñanza sin indicar su nombre. Cada grupo analiza la información y prepara una breve presentación oral del método, describiendo sus principios, el rol del profesor y del estudiante y el tipo de actividades, sin mencionar el nombre del método.

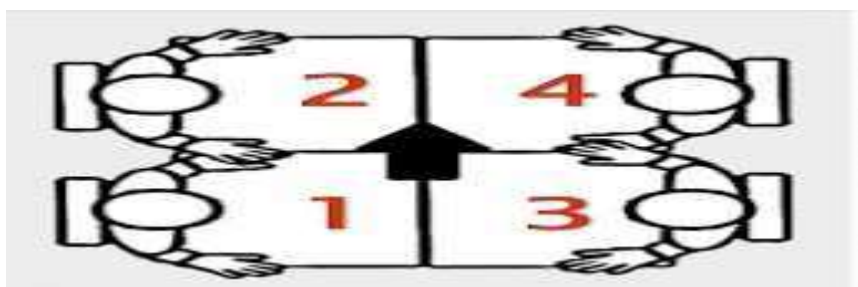


Figura 10. Formación de grupos

A continuación, los grupos presentan sus descripciones y los demás estudiantes intentan adivinar de qué método se trata. El docente confirma las respuestas y aporta aclaraciones cuando es necesario. La actividad finaliza con una breve reflexión colectiva sobre las características de los distintos métodos y su aplicación en la práctica docente actual.

Unidad 7. La evaluación en las prácticas docentes

La evaluación constituye uno de los ejes fundamentales de la práctica docente, ya que no se limita a la simple medición de los aprendizajes, sino que orienta, regula y mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el marco de las prácticas docentes, evaluar implica tomar decisiones pedagógicas conscientes, reflexionar sobre la propia actuación docente y ajustar las estrategias didácticas en función de las necesidades reales del alumnado.

Desde una perspectiva formativa, la evaluación se concibe como una práctica pedagógica continua que acompaña al aprendizaje y favorece el desarrollo de competencias. A través de sus diferentes funciones y modalidades, el docente no solo valora los resultados obtenidos, sino que analiza la eficacia de su intervención y promueve un aprendizaje significativo y autónomo.

Esta unidad tiene como objetivo proporcionar a los futuros docentes una comprensión sólida y reflexiva de la evaluación como parte integrante de las prácticas docentes, destacando su papel en la planificación, el seguimiento y la mejora del proceso educativo. Asimismo, se abordarán los principales tipos de evaluación y su aplicación en contextos reales de aula, con el fin de fortalecer una práctica evaluativa coherente, crítica y orientada al aprendizaje.

7.1. Evaluar o calificar

La evaluación y la calificación no son conceptos equivalentes, aunque con frecuencia se confundan y se usen como sinónimos tanto por el profesorado como por el alumnado (Álvarez, 2005; López, 2004). Por ello, resulta importante distinguirlos. Según Sanmartí (2007), la evaluación es un proceso sistemático que implica la recogida de información ; ya sea mediante

instrumentos escritos o no, su análisis y la emisión de un juicio fundamentado, a partir del cual se toman decisiones. Santos (1993) la define como la atribución de valor, es decir, formular un juicio sobre el mérito de un objeto determinado.

En la práctica docente, evaluar significa valorar el trabajo realizado por el alumnado y los progresos alcanzados en producciones concretas —como cuadernos, portafolios o prácticas—, emitiendo un juicio cualitativo. La calificación, por su parte, consiste en traducir estas valoraciones en términos cuantitativos o numéricos, como una nota o mención. De este modo, la calificación se basa en una evaluación previa, generalmente sumativa, aunque no todos los procesos de evaluación conllevan calificación.

Es fundamental señalar que el aprendizaje del alumnado se produce a través de los procesos de evaluación y no de la calificación. Álvarez (2005) destaca que evaluar con intención formativa no equivale a medir, calificar, corregir, clasificar ni examinar, aunque estas actividades estén relacionadas con la evaluación y compartan un campo semántico; son, en todo caso, actividades instrumentales que no generan aprendizaje por sí mismas. Feldman (1999) agrega que la evaluación permite valorar la información obtenida para ofrecer retroalimentación útil sobre un determinado objeto, que según Bini y Chiandotto (2003) puede ser un programa, una acción, una metodología o un servicio.

La literatura especializada evidencia que el profesorado tiende a confundir evaluación y calificación, a pesar de tratarse de procesos distintos (Álvarez, 2005; Fernández, 2006; Santos, 2003). En la docencia universitaria, esta confusión es preocupante, ya que muchas veces la evaluación se subordina a la calificación, hasta el punto de que algunos docentes no consideran otras formas de evaluar (López, 2004; López, 2009).



Tabla Diferencia entre evaluación y calificación. Galán (2014,p. 17)

Galán (2014) nos presenta un cuadro comparativo entre evaluar y calificar, mostrando claramente sus diferencias. La evaluación se define como un proceso continuo y formativo que implica recoger y analizar información para emitir juicios que mejoren el aprendizaje, con funciones pedagógicas, regulatorias, comunicativas y ambientales. En cambio, la calificación es puntual y sumativa, materializa el juicio en una nota y cumple funciones certificadoras, selectivas, comparativas y de control. Así, la evaluación se centra en el aprendizaje y la mejora, mientras que la calificación refleja resultados y cumple un papel social y administrativo.

7.2. Definición de la evaluación

La evaluación es un proceso sistemático e integral dentro de la actividad educativa, cuyo objetivo principal es mejorar continuamente el aprendizaje. Consiste en la recolección, análisis e interpretación de información acerca del alumno y de los factores personales y ambientales que influyen en su desarrollo, con el fin de ajustar y mejorar el proceso educativo y alcanzar los objetivos propuestos (Teleña, 2003; Cassany, 1999).

El amplio desarrollo teórico que ha tenido el tema desde hace un poco más de medio siglo ha permitido superar la concepción de la evaluación desde el enfoque clásico tyleriano, en el que lo importante es el cumplimiento de las metas y objetivos, que, además, son medibles y cuantificables y que se convierten en la razón de ser de la evaluación, para dar paso a propuestas contemporáneas que definen la evaluación como:

[...] un proceso continuo, ordenado y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa que responde a ciertas exigencias, obtenida a través de diversas técnicas e instrumentos que tras de ser cotejada o comparada con criterios establecidos permite emitir juicios de valor fundamentados que faciliten la toma de decisiones y que afecten el objeto evaluado. (Ferrerres Pavía, 2006, p.174).

7.3. Funciones de la evaluación

La evaluación educativa cumple, en primer lugar, una función diagnóstica, ya que permite conocer la situación inicial del alumnado antes de iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Bloom, Hastings y Madaus, la evaluación diagnóstica sirve para “determinar el grado de dominio previo que poseen los estudiantes y detectar las dificultades que pueden interferir en el aprendizaje” (Bloom, Hastings & Madaus, 1971). De este modo, el docente puede adecuar los objetivos, contenidos y estrategias didácticas a las necesidades reales del grupo.

Por otra parte, la evaluación tiene una función formativa, considerada una de las más relevantes en los enfoques pedagógicos actuales. Scriven señala que la evaluación formativa tiene como finalidad “mejorar el proceso de enseñanza mientras este se está desarrollando” (Scriven, 1967). En este sentido, la evaluación no se limita a medir resultados, sino que se convierte en una herramienta de regulación que proporciona retroalimentación continua tanto al estudiante como al docente, favoreciendo el aprendizaje progresivo.

Asimismo, la evaluación cumple una función sumativa, que se lleva a cabo al final de un período determinado para valorar los aprendizajes alcanzados. De acuerdo con Hadji, la evaluación sumativa “tiene como objetivo principal certificar y validar los aprendizajes realizados por el alumno” (Hadji, 1997). Esta función suele expresarse mediante calificaciones y decisiones administrativas como la promoción o la certificación académica.

La evaluación también desempeña una función reguladora, ya que permite ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de los resultados obtenidos. Allal afirma que la evaluación es un medio esencial para “regular las actividades de aprendizaje y de enseñanza a partir de la información recogida” (Allal, 1986). Gracias a esta función, el docente puede revisar su práctica pedagógica y mejorar la eficacia de sus intervenciones didácticas.

Además, la evaluación posee una función orientadora y motivadora, puesto que ayuda al estudiante a tomar conciencia de su progreso y a implicarse activamente en su aprendizaje. Según Perrenoud, la evaluación debe contribuir a “desarrollar la autonomía del alumno y su capacidad de autorregulación” (Perrenoud, 1998). Cuando se aplica de manera justa y formativa, la evaluación refuerza la motivación y la confianza del alumnado.

Finalmente, la evaluación cumple una función social y certificadora, ya que responde a las exigencias del sistema educativo y de la sociedad. Como señala De Ketele, la evaluación permite “reconocer oficialmente las competencias adquiridas y garantizar su validez social”

(De Ketele, 1989). De esta manera, la evaluación trasciende el aula y adquiere un valor institucional y social.

7.4. Tipos de la evaluación

Los tipos de evaluación han sido ampliamente estudiados en la literatura pedagógica y suelen clasificarse según distintos criterios teóricos y metodológicos. En primer lugar, atendiendo al momento de aplicación, se distingue la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa. La evaluación diagnóstica se realiza al inicio del proceso educativo y permite identificar los conocimientos previos y las necesidades del alumnado (Bloom, Hastings & Madaus, 1971). La evaluación formativa, por su parte, se desarrolla de manera continua durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene como finalidad regularlo y mejorarlo mediante la retroalimentación constante (Scriven, 1967; Allal, 1986). Finalmente, la evaluación sumativa se aplica al final de un período determinado con el objetivo de valorar los aprendizajes alcanzados y certificar los resultados obtenidos (Hadji, 1997).

Desde la perspectiva de la finalidad, la evaluación puede ser formativa o certificadora. La evaluación formativa se orienta a la mejora del aprendizaje y de la práctica docente, mientras que la evaluación certificadora responde a una función social e institucional, ya que permite validar oficialmente los conocimientos y competencias adquiridos por los estudiantes (De Ketele, 1989). En los enfoques contemporáneos, se destaca la complementariedad entre ambas, evitando reducir la evaluación únicamente a una función calificadora.

En función del agente evaluador, se identifican la hetero-evaluación, la autoevaluación y la coevaluación. La hetero-evaluación es realizada por el docente y ha sido tradicionalmente la más utilizada. Sin embargo, los enfoques actuales promueven la autoevaluación y la coevaluación como estrategias que favorecen la reflexión, la autonomía y la responsabilidad del estudiante sobre su propio aprendizaje (Perrenoud, 1998).

Asimismo, según el criterio de referencia, la evaluación puede ser criterial, normativa o autoreferencial. La evaluación criterial compara el rendimiento del estudiante con criterios previamente establecidos; la normativa lo compara con un grupo de referencia; y la autoreferencial valora el progreso del alumno en relación con su desempeño anterior (Bloom et al., 1971). Entre estas, la evaluación criterial es la más coherente con los enfoques formativos actuales, al centrarse en el logro de competencias.

Finalmente, atendiendo a la naturaleza de la información, se distingue entre evaluación cuantitativa y evaluación cualitativa. Mientras la primera se basa en datos numéricos y mediciones objetivas, la segunda se orienta a la comprensión profunda de los procesos de aprendizaje. Autores como Ferreres Pavía (2006) destacan la necesidad de integrar ambas perspectivas para lograr una evaluación más completa, justa y

7.4.1. Evaluación inicial

La evaluación inicial, también denominada evaluación diagnóstica, se realiza al comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conocer la situación de partida del alumnado. Su propósito principal es identificar los conocimientos previos, las habilidades y las posibles dificultades que pueden influir en el aprendizaje posterior. En este sentido, Bloom, Hastings y Madaus señalan que la evaluación diagnóstica permite “determinar el nivel de dominio previo de los estudiantes antes de iniciar la enseñanza” (Bloom, Hastings & Madaus, 1971, p. 21).

Desde una perspectiva pedagógica, la evaluación inicial no tiene una función calificadora, sino fundamentalmente orientadora y preventiva, ya que facilita la toma de decisiones didácticas adecuadas. Hadji afirma que este tipo de evaluación tiene como finalidad “situar al alumno frente a los aprendizajes por realizar y ayudar al docente a ajustar su

intervención pedagógica” (Hadji, 1997, p. 45). De este modo, la evaluación inicial se convierte en una herramienta clave para la planificación eficaz del proceso educativo.

7.4.2. Evaluación formativa

Las ideas sobre lo que debe ser la educación y las prácticas educativas, incluyendo los sistemas evaluativos, dependen en gran medida del marco teórico de referencia. En este sentido, Álvarez (2003, p. 116) define la evaluación formativa como aquella “puesta al servicio de quien aprende, aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto”. De manera complementaria, la Red de Evaluación Formativa y Compartida la entiende como “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (Pérez, Julián & López, 2009, p. 35). En la misma línea, Brown y Pickford (2013, p. 24) la describen como el procedimiento que permite “reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzarlo durante el propio proceso”.

Un elemento esencial de la evaluación formativa es la retroalimentación, entendida como el conjunto de comentarios que se ofrecen al alumnado sobre lo que ha realizado y las sugerencias sobre cómo mejorar en la siguiente actividad. No se trata únicamente de una “postinformación”, sino que la “preinformación” es igualmente crucial para que el estudiante pueda orientar su aprendizaje (Brown & Pickford, 2013, pp. 23-24). Estas autoras citan al exdirector de la Open University de Escocia, quien describió la evaluación formativa como “el motor que impulsa el aprendizaje”, añadiendo que “la retroinformación [...] es el aceite que lubrica los engranajes de la comprensión”.

Para ilustrar este concepto, podemos compararlo con la elaboración de un plato en un restaurante: el cocinero no solo busca que sus comensales se alimenten, sino que disfruten,

saboreen y degusten su menú. De manera similar, el docente no se limita a que el alumnado apruebe; su objetivo principal es que aprenda, interiorice y desarrolle las competencias necesarias para su futura práctica profesional. Durante la preparación, el cocinero prueba y ajusta los ingredientes, de la misma manera que el docente utiliza la evaluación formativa para ayudar a los estudiantes a corregir errores, regular sus aprendizajes y reorientarlos de manera efectiva. Por el contrario, cuando los comensales prueban el plato final, se asemeja a la evaluación sumativa, en la que ya no es posible realizar cambios, al igual que el alumnado no puede corregir sus errores tras la evaluación final.

Desde la década de 1970, es común que el profesorado —especialmente en niveles no universitarios— confunda la evaluación formativa con la evaluación continua, interpretando erróneamente esta última como una serie constante de pruebas, exámenes y calificaciones. Álvarez (2001) aclara que lo que a menudo se denomina “evaluación continua” debería llamarse más correctamente “calificación continua”, ya que su objetivo principal es registrar sistemáticamente el progreso del alumno en el aula, normalmente con finalidad formativa, evitando depender únicamente de exámenes finales.

En los últimos años han surgido términos relacionados con la evaluación formativa, como “evaluación democrática”, “evaluación alternativa”, “evaluación auténtica”, “evaluación para el aprendizaje” o “evaluación formadora”. Según López (2012, pp. 119-122), López, Castejón, Sicilia, Navarro y Webb (2011, pp. 81-82) y Pérez et al. (2009, pp. 32-37), aunque estos enfoques aportan matices interesantes, la mayor parte de sus planteamientos ya se encuentran englobados bajo el concepto de evaluación formativa.

7.4.2.1. Ventajas de la evaluación formativa

La evaluación formativa se concibe como un proceso continuo que acompaña el aprendizaje y permite al docente tomar decisiones pedagógicas fundamentadas. Según Scriven (1967), la evaluación formativa tiene como finalidad principal mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras este se desarrolla, a diferencia de la evaluación sumativa, centrada en los resultados finales. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa permite adaptar la enseñanza a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado, favoreciendo una atención más personalizada y equitativa.

Asimismo, esta modalidad evaluativa contribuye a una mejor planificación de las clases, ya que proporciona información constante y real sobre el progreso de los estudiantes. Black y Wiliam (1998) señalan que “la evaluación formativa es una de las estrategias más eficaces para mejorar el aprendizaje cuando se utiliza para ajustar la enseñanza a las necesidades reales de los alumnos”. De este modo, el docente puede identificar dificultades, reformular actividades y diseñar estrategias de apoyo pedagógico oportunas, especialmente para aquellos estudiantes que presentan mayores obstáculos en su proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista del alumnado, la evaluación formativa reduce la ansiedad asociada a la evaluación tradicional, al no centrarse exclusivamente en la calificación, sino en el progreso y la mejora continua. Perrenoud (1998) afirma que la evaluación formativa favorece una relación más positiva con el error, entendido como una oportunidad de aprendizaje y no como un fracaso. Esta concepción contribuye a crear un clima de aula más motivador y propicio para el aprendizaje.

Además, la evaluación formativa fomenta el aprendizaje autónomo y la autorregulación, ya que implica activamente al estudiante en la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje. Según Nicol y Macfarlane-Dick (2006), la retroalimentación formativa eficaz ayuda a los

estudiantes a comprender sus fortalezas y debilidades, establecer objetivos de mejora y asumir un papel activo en su formación. En este sentido, la retroalimentación continua mejora la comprensión de los contenidos y fortalece el desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas.

En síntesis, la evaluación formativa se presenta como una práctica pedagógica esencial en las prácticas docentes, ya que no solo mejora el aprendizaje del alumnado, sino que también enriquece la reflexión profesional del docente y contribuye a una enseñanza más consciente, flexible y orientada al aprendizaje significativo.

A continuación resumimos las ventajas de la evaluación formativa.

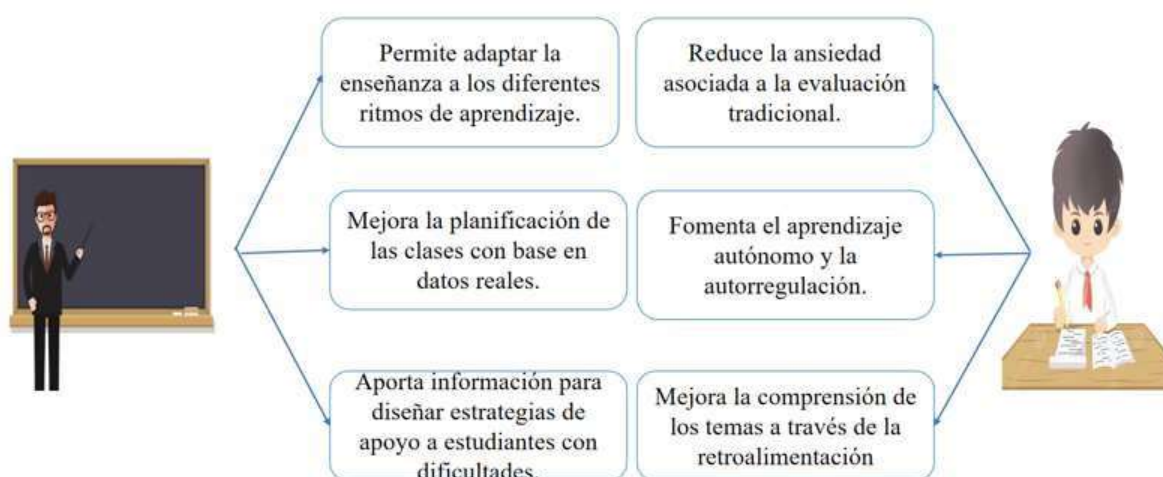


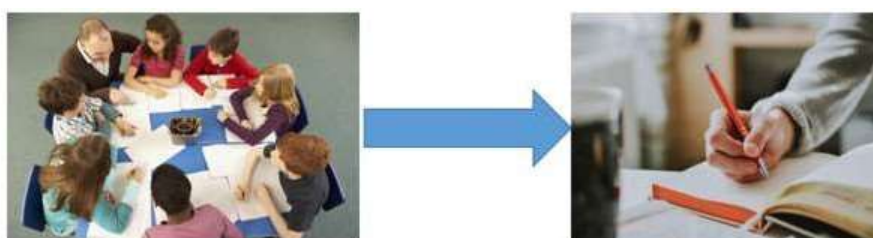
Figura 11. ventajas de la evaluación formativa.(Elaboración propia).

7.4.2.2. Métodos y Estrategias para Aplicar la Evaluación Formativa

Los métodos y estrategias para aplicar la evaluación formativa se caracterizan por su enfoque reflexivo, continuo y orientado a la mejora del aprendizaje. Uno de los recursos más utilizados son las preguntas reflexivas y de autoevaluación, que invitan al estudiante a analizar

su propio proceso de aprendizaje. Según Perrenoud (1998), “la evaluación formativa ayuda al alumno a tomar conciencia de sus logros y dificultades, favoreciendo una regulación progresiva de los aprendizajes”. Preguntas como qué se ha aprendido, qué ha resultado más difícil o qué dudas persisten permiten al docente obtener información valiosa para ajustar su intervención pedagógica.

La observación y el feedback en tiempo real constituyen otra estrategia fundamental de la evaluación formativa, ya que permiten intervenir durante el desarrollo de la actividad y no únicamente al final. Black y Wiliam (1998) señalan que “la retroalimentación es formativa cuando se utiliza para adaptar la enseñanza a fin de satisfacer las necesidades de aprendizaje del alumnado”. De este modo, el docente puede corregir errores, orientar al estudiante y reforzar los aprendizajes de manera inmediata.



Mientras los estudiantes realizan una actividad, el docente observa y ofrece sugerencias inmediatas para corregir errores.

Figura 12. Observación y Feedback en Tiempo Real (Elaboración propia)

Asimismo, la autoevaluación y la coevaluación, apoyadas en criterios claros o rúbricas, promueven la implicación activa del alumnado en el proceso evaluativo. Para Nicol y Macfarlane-Dick (2006), “la autoevaluación favorece el desarrollo de la autorregulación y la

responsabilidad del estudiante sobre su propio aprendizaje”. Estas prácticas fortalecen la reflexión crítica y contribuyen a una evaluación más participativa y formativa.



Figura 13. la autoevaluación y la coevaluación (Elaboración propia)

El uso de herramientas digitales también desempeña un papel relevante en la evaluación formativa actual. A través de aplicaciones interactivas, cuestionarios en línea o murales colaborativos, el docente puede recoger evidencias de aprendizaje de manera rápida y dinámica. Según Gibbs y Simpson (2004), “las tecnologías pueden potenciar la evaluación formativa cuando facilitan una retroalimentación frecuente, clara y orientada a la mejora”.



Figura 13. Las herramientas digitales (Elaboración propia)

Finalmente, estrategias simples como el semáforo de comprensión permiten identificar de forma inmediata el nivel de aprendizaje del alumnado. Este tipo de recurso facilita la toma de decisiones pedagógicas y refuerza el carácter regulador de la evaluación. Como afirma

Scriven (1967), “la función esencial de la evaluación formativa es proporcionar información útil para mejorar el proceso educativo mientras este está en curso”.



Figura 14. Estrategia del Semáforo (Elaboración propia)

En conjunto, estos métodos y estrategias consolidan la evaluación formativa como una práctica pedagógica esencial en las prácticas docentes, orientada no solo a valorar el aprendizaje, sino a mejorarlo de manera continua y consciente.

7.4.3 Evaluación final

La evaluación final, también conocida como evaluación sumativa, se realiza al término de un período de enseñanza, como una unidad, un trimestre o un curso, con el propósito de valorar los aprendizajes alcanzados y certificar los resultados obtenidos. Su función principal es proporcionar una visión global del desempeño del alumnado, determinando el grado de consecución de los objetivos educativos planteados (Hadjji, 1997). A diferencia de la evaluación formativa, que se centra en mejorar el proceso de aprendizaje, la evaluación final se orienta principalmente a emitir juicios de valor sobre los logros del estudiante y asignar calificaciones o certificaciones.

Para Bloom, Hastings y Madaus (1971), la evaluación sumativa nos permite examinar los resultados del discente al final de su fase de instrucción para ver si se han alcanzado los objetivos educativos. De manera complementaria, Ferreres Pavía (2006, p. 180) destaca que este tipo de evaluación ofrece información estructurada y objetiva que sirve tanto para la toma de decisiones académicas como para garantizar la transparencia y la legitimidad del proceso educativo ante la institución y la sociedad.

Aunque su finalidad es principalmente certificadora, la evaluación final también puede proporcionar información útil para mejorar la planificación futura y el diseño de estrategias docentes, especialmente si se analiza junto con los resultados de la evaluación formativa. En este sentido, Hadji (1997) enfatiza que el análisis de los resultados sumativos puede contribuir indirectamente a la mejora del proceso educativo al identificar áreas de dificultad comunes entre los estudiantes.

7.4.3.1. Ejemplo de una evaluación final o sumativa (el portafolio)



Figura 15. El portofolio en la evaluación final

El portafolio constituye un instrumento de evaluación que integra las dimensiones formativa y sumativa, ya que se construye progresivamente durante el proceso de aprendizaje y se evalúa de manera global al final con criterios previamente definidos. Según Corzo (2001), “el portafolio organiza el aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que promueve el

aprendizaje autónomo y reflexivo, mostrando la evolución, el esfuerzo y los logros del estudiante a lo largo del tiempo”

Desde una perspectiva formativa, el portafolio permite acompañar el aprendizaje, favorecer la reflexión y valorar el progreso individual mediante evidencias como proyectos, autoevaluaciones, correcciones de errores y producciones escritas. En su dimensión sumativa, ofrece una visión global del desempeño del estudiante al finalizar el proceso, centrada en los resultados alcanzados y en la verificación de los aprendizajes .

Tal como señalan Delgado y Sánchez (2020), la evaluación formativa se caracteriza por desarrollarse durante el aprendizaje, estar orientada al proceso y realizarse con los educandos, mientras que la evaluación sumativa tiene lugar después del aprendizaje, se enfoca en el resultado y se aplica a los educandos. En este sentido, el portafolio se presenta como una herramienta integradora que evalúa el pasado, informa el presente y contribuye a mejorar el futuro del aprendizaje

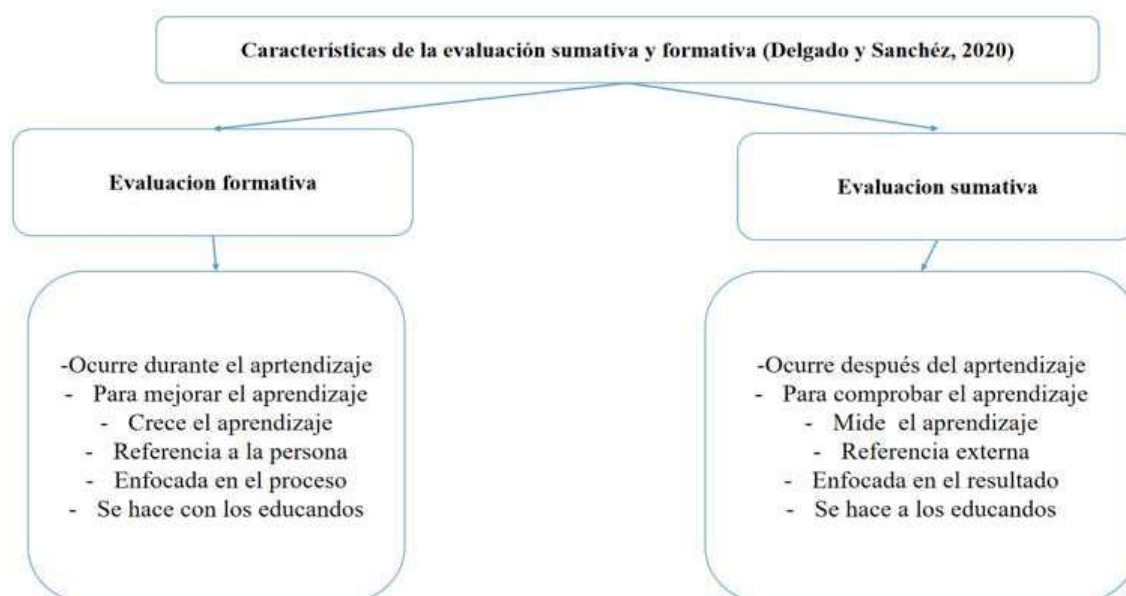


Figura 16. Características de la evaluación sumativa y formativa (Delgado y Sánchez, 2020)

(Elaboración propia)



ACTIVIDADES

1. Actividades de práctica.

“¡Vamos a convertirnos en detectives de la evaluación! Lee cada frase y descubre qué tipo de evaluación se está usando: Diagnóstica (inicial), Formativa, Sumativa, Autoevaluación o Coevaluación. Escribe la letra correspondiente (D, F, S, A, C) junto a cada frase.”

Frases	D	F	S	A	C
-Antes de empezar el tema de conjugación verbal, el docente les pide a los estudiantes que completen un cuestionario sobre lo que ya saben. -Al terminar la unidad sobre vocabulario, los estudiantes hacen un examen escrito para demostrar lo aprendido -Durante la elaboración de un proyecto en grupo, el docente da retroalimentación sobre cómo mejorar la presentación y el contenido -Cada estudiante analiza su propio ensayo comparándolo con una rúbrica que indica los criterios de corrección. -Los alumnos intercambian sus trabajos de redacción y los corrigen entre ellos siguiendo una lista de criterios. - El profesor observa cómo los estudiantes realizan un diálogo en parejas y les sugiere formas de mejorar la pronunciación y la fluidez. - Al inicio del curso, los estudiantes completan un test para medir su nivel de comprensión lector -Cada estudiante califica su propio trabajo en un proyecto de investigación siguiendo los criterios de calidad y esfuerzo. -Los estudiantes leen un ensayo de un compañero y escriben comentarios sobre la claridad, la coherencia y el vocabulario	-				

Tabla 7. Identificación de tipos de evaluación en contextos educativos: actividad práctica de análisis de situaciones”

Bibliografía

- Abadía, O. (2000). Didáctica de las lenguas extranjeras. Síntesis.
- Álvarez, M. (2005). Evaluación educativa: Fundamentos y métodos. Síntesis.
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.
- Bini, M., & Chiandotto, B. (2003). La evaluación educativa: Conceptos y estrategias. Graó.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2023). Coaching entre pares [PDF]. Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2023/01/Coaching_entre_pares.pdf
- Bolívar, A. (2007). La formación del profesorado y la construcción de la identidad profesional. Madrid: Síntesis.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. y Cocking, R. R. (2000). *Cómo aprende la gente: cerebro, mente, experiencia y escuela*. Madrid: Academia Nacional de Ciencias / Editorial Médica Panamericana.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Madrid: Alianza.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 83–101.
- La axiología y su relación con la educación. (s. f.).
- Marqués, P. (2000). La formación del profesorado: Modelos y tendencias. Barcelona: Graó.

- Chomsky, N. (1975). Reflexiones sobre el lenguaje. Ariel.
- Coll, C. (1987). Psicología y currículo. Laia.
- Cuevas, M. S. (2013). La docencia universitaria a través del conocimiento. Educación, 41, 1–18.
- Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. D. C. Heath and Company.
- Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7(2).
- Domingo, A., & Gómez, M. V. (2014). La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos. Graó.
- Eslava, E. (2013). Mentoring y coaching: Nuevas competencias gerenciales en el siglo XXI [Entrada de blog].
- Esteve, J. M. (2009). El malestar docente: El profesorado ante los retos del siglo XXI. Octaedro.
- Feldman, R. (1999). Assessment for learning: Theory and practice. Routledge.
- Fernández, J. (2006). Evaluación del aprendizaje en educación superior. Narcea.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción. Paidós.
- Filippa, D., & Zubiri, A. (2012). El efecto del mentoring y el coaching empresarial en la retención del personal, el clima laboral y el trabajo en equipo [Trabajo de formación].

- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Paidós.
- García, C. M. (2002). Aprender de la experiencia: El saber didáctico del profesor. Graó.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Morata.
- Guerra, P., & Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico.
- Hamodi Galán, C. (2012). La evaluación formativa y compartida en educación superior: Un estudio de caso (Tesis doctoral con mención internacional, Universidad de Valladolid).
Universidad de Valladolid.
- <https://scispace.com/pdf/la-axiologia-y-su-relacion-con-la-educacion-kcixopat4z.pdf>
- https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2023/01/Coaching_entre_pares.pdf
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269–293). Penguin.
- Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional. Graó.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher. Teaching and Teacher Education, 20(1), 77–97. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- López, J. (2004). La evaluación en la universidad: Dilemas y retos. Revista Española de Pedagogía, 62(225), 203–230.
- López, J. (2009). La práctica evaluativa en la educación superior: Entre la calificación y la formación. Narcea.

- Mager, R. F. (1974). *Objetivos para la enseñanza eficaz*. Marova.
- Mattos, C. (1974). *La didáctica hoy*. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Melero, M. A. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa.
- Neuner, G. (1989). *Teaching foreign languages in a changing Europe*. Council of Europe.
- Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts*. Langenscheidt.
- Pérez Gómez, A. (1993). *La práctica educativa: Del pensamiento pedagógico a la acción*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Prats, J. (2001). *El conocimiento didáctico del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Ramón, M. D. (2013). *La práctica reflexiva en la formación inicial del profesorado*. Octaedro.
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.).
<https://dle.rae.es>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. SGEL.

- Sanmartí, N. (2007). Evaluación de los aprendizajes. Graó.
- Santos, F. (1993). Evaluar para aprender: La valoración educativa. McGraw-Hill.
- Schön, D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Paidós.
- Schramm, W. (1981). La comunicación humana. Paidós.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento del profesor. *Review of Educational Research*, 53(4), 455–498.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigmas de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *Manual de investigación sobre la enseñanza*. Paidós.
- Titone, R. (1981). *Pedagogía general*. Herder.
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción.
- Vásquez, K. (2017). La reconstrucción del conocimiento práctico en docentes de infantil (Tesis doctoral, Universidad de Málaga).
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press.
- Zabalza, M. A. (1996). *La práctica docente: Principios y estrategias*. Madrid: Narcea..
- Zabalza, M. A. (2009). *Enseñar en la universidad* (2.^a ed.). Narcea.

ANEXOS

Anexo 1. Actividad: características de un buen docente

Ouvert le : mardi 11 mars 2025, 09:00
À rendre : jeudi 13 mars 2025, 09:00

Entre les caractéristiques du **docente** mentionnées précédemment, **quelle** est la que **plus** te **identifie** et **pour** **quoi**?

Consulter tous les thèmes de cours

Envoyer

Résumé de l'évaluation

Caché pour les étudiants	Non
Participants	36
Items	19
Nécessitant évaluation	0
Temps restant	Devoir à rendre

Figura 1. Plataforma Moodle

Estudiantes	Respuestas
1	Tener una actitud positiva y ser motivador son cualidades esenciales en un docente. Un profesor con una actitud positiva puede generar un ambiente de aprendizaje agradable, inspirar confianza en los estudiantes y ayudarles a superar desafíos. Además, ser motivador impulsa a los alumnos a esforzarse, despertar su curiosidad y creer en sus propias capacidades.
2	El docente debe ser paciente porque la paciencia es clave para guiar y apoyar a quienes están aprendiendo, especialmente cuando surgen dudas o dificultades.

3	una característica esencial de un buen docente es la empatía esta cualidad permite al educador comprender y atender las necesidades individuales de cada estudiante, creando un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso
4	De todas las características que mencionamos, la que más me identifica es " la comunicación efectiva " Como estudiante, aprecio mucho cuando un profesor explica los temas de manera clara y organizada, porque eso me ayuda a entender mejor y a sentirme más seguro en mi aprendizaje. Por mi parte, trato de comunicarme de forma directa y respetuosa con mis profesores, ya sea para hacer preguntas, expresar dudas o pedir ayuda cuando algo no me queda claro. Creo que una buena comunicación entre estudiante y docente es esencial para construir un ambiente de confianza y lograr un aprendizaje más efectivo
5	Me identifico con "crear un ambiente de confianza y respeto" porque considera que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes se sienten cómodos para expresar sus ideas, hacer preguntas y participar sin miedo a ser juzgados. En mi caso, siempre busco responder de manera clara y accesible, adaptándome a las necesidades y ritmo de aprendizaje.

	Además, trato de generar un espacio en el que puedo interactuar con confianza
--	---

Tabla 1. Respuestas de estudiantes

Anexo 2. Actividad: Dar opinión (Forum)

Estás de acuerdo con "Mario Alonso Puga"?

Buscar (forum) Agregar una discusión Se desubscribe de forum

Discusión	Inicio por:	Último mensaje	Replies	Notificar
Introducción	SAMIA DALA 26 mar 2025	SAMIA DALA 26 mar 2025	0	☐
Algunos	Diana hayet... 22 mar 2025	Diana hayet... 22 mar 2025	0	☐
Mario Alonso Puga	Chafine DIDI 18 mar 2025	Chafine DIDI 18 mar 2025	0	☐
el video de Mario Alonso Puga	MEDACUR S... 14 mar 2025	MEDACUR S... 14 mar 2025	0	☐
Mario Alonso	Daria BELFANI 13 mar 2025	Daria BELFANI 13 mar 2025	0	☐
Mario Alonso	Saunders HACNI 13 mar 2025	Saunders HACNI 13 mar 2025	0	☐

Respondo en: 1 Respuesta en esta discusión ver... Detallar

parvum198, miércoles 12 mar 2025, 12:21

El estrés del acuerdo con Mario Alonso Puga es un momento difícil, confidencial y vital que se ha centrado en temas como la inteligencia emocional, el liderazgo y el desarrollo personal. Sus ideas sobre el poder de la mente, la actitud positiva y la neurociencia aplicada al crecimiento humano han inspirado a muchos personas. El estrés...

Eliminar Modificar Reportar Reportar

Respondo en: 1 Respuesta en esta discusión ver... Detallar

Opinion




Réponses embellées

Déplacer cette discussion vers...

Déplacer

Réglages



Opinion

par SAMAH MAJOU, mercredi 12 mars 2025, 13:39

Tout va tellement vite et parfois, j'ai du mal à suivre le rythme. Le monde est tellement complexe et change si vite que je me sens parfois perdue.

[Parvenir](#) [Modifier](#) [Supprimer](#) [Répondre](#)

Alonso puig



Réponses embellées

Déplacer cette discussion vers...

Déplacer

Réglages



Alonso puig

par Hajar SOUFI, mercredi 12 mars 2025, 12:19

Si j'étais d'accord avec Mario Alonso puig, parce que certaines de ses affirmations peuvent paraître optimistes ou simplifiées. Par exemple, l'idée que le changement positif par soi-même peut changer radicalement la vie d'une personne peut être vraie en partie, mais il y a aussi des facteurs externes qui influencent.

[Parvenir](#) [Modifier](#) [Supprimer](#) [Répondre](#)
