


Las prácticas en remoto: una oportunidad para el desarrollo de la competencia digital docente

Juliana Cristina Faggion Bergmann
Maria Vicenta González Argüello

Juliana Cristina Faggion Bergmann

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil


E-mail: jcfbergmann@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0535-5279>

Maria Vicenta González Argüello

Universitat de Barcelona, UB, Espanha

E-mail: maria.vicenta.gonzalez@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5262-9500>

Resumen

La situación sanitaria vivida debido a la pandemia a partir de 2020 obligó a una readecuación en todos los niveles de enseñanza, que pasaron de la enseñanza presencial a la enseñanza en remoto. La formación de profesores de lenguas no fue una excepción. Esta investigación analiza las percepciones de los profesores en formación en torno a las ventajas y los inconvenientes de este nuevo tipo de prácticas. La investigación se ha llevado a cabo en dos contextos diferentes, en una licenciatura en letras y un máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. Se parte de una metodología de tipo cualitativo de abordaje fenomenológico, a partir de cuestionarios de autoevaluación, para indagar el nivel de satisfacción del alumnado tras la realización de sus prácticas en la modalidad remota. Los resultados indican que los profesores en formación han echado de menos el haber podido tener un contacto más directo con el alumnado y los profesores de las instituciones en las que realizaron sus prácticas, pero, por otro lado, han valorado muy positivamente lo que ha supuesto este tipo de prácticas para el desarrollo de su competencia digital docente. Además, perciben que las prácticas en remoto les ha servido para poder implementar en el aula muchas de las aplicaciones y estrategias vistas en las asignaturas relacionadas con las TIC, así como la necesidad de que los programas formativos incidan más en estrategias para garantizar la transferencia de los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas a situaciones específicas de aula.

Palabras clave: Competencia digital docente. Formación del profesorado. Prácticas curriculares.

Recibido em: 13/03/2023

Aprovado em: 31/08/2023



Resumo**As práticas no ensino remoto: uma oportunidade para o desenvolvimento da competência digital docente**

A situação sanitária vivida pela pandemia a partir de 2020 obrigou a uma readaptação em todos os níveis de ensino, que passaram do ensino presencial ao ensino remoto. A formação de professores de línguas não foi exceção. Esta pesquisa analisa as percepções de professores em formação sobre as vantagens e desvantagens desse novo tipo de prática. A pesquisa foi realizada em dois contextos distintos: em uma licenciatura em letras e um master em Formação de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira. A pesquisa se desenvolve a partir de uma metodologia qualitativa de abordagem fenomenológica, baseada em questionários de autoavaliação, para indagar o nível de satisfação dos alunos após a realização de suas práticas na modalidade remota. Os resultados indicam que os professores em formação durante os estágios remotos sentiram falta de poder ter um contato mais direto com os alunos e professores das instituições onde fizeram seus estágios; mas, por outro lado, valorizaram muito positivamente o que este tipo de prática tem significado para o desenvolvimento da sua competência digital docente. Além disso, perceberam que as práticas remotas os ajudaram a implementar em sala de aula muitas das aplicações e estratégias vistas nas disciplinas relacionadas com as TIC, assim como a necessidade de que os programas de formação se apoiem em mais estratégias para garantir a transferência dos conhecimentos adquiridos nas diferentes disciplinas para situações específicas de sala de aula.

Palavras-chave:

Competência digital docente. Formação docente. Práticas curriculares.

Abstract**Practices in remote teaching, an opportunity for the development of teaching digital competence**

The health situation experienced by the pandemic from 2020 onwards forced a readaptation at all levels of education, which went from face-to-face teaching to remote teaching. The training of language teachers was no exception. This research analyzes the perceptions of teachers in training about the advantages and disadvantages of this new type of practice. The research was carried out in two different contexts: in a degree in Literature and a Master in Teacher Training of Spanish as a Foreign Language. The research is developed from a qualitative methodology with a phenomenological approach, based on self-assessment questionnaires, to inquire about the students' level of satisfaction after carrying out their practices in the remote modality. The results indicate that teachers in training during remote internships missed being able to have more direct contact with students and teachers at the institutions where they did their internships; but, on the other hand, they valued very positively what this type of practice has meant for the development of their teaching digital competence. In addition, they realized that remote practices helped them to implement in the classroom many of the applications and strategies seen in subjects related to ICT, as well as the need for training programs to be supported by more strategies to ensure the transfer of knowledge acquired in different subjects to specific classroom situations.

Keywords:

Teacher digital competence. Teacher training. Curricular practices.

Introducción

Una de las grandes lecciones que suelen ser enseñadas en el momento en que futuros profesores se acercan a las prácticas por primera vez es el hecho de que nada está definido en clase, pese el planeamiento y la preparación que desarrollamos antes de entrar en aula. La imprevisibilidad es una característica inherente al trabajo docente y, así, aprendemos a construir nuestra vida profesional. Sin embargo, la situación sanitaria vivida debido a la pandemia a partir de 2020 fue una circunstancia totalmente inesperada, nunca imaginada en las presuposiciones teóricas generalmente utilizadas en los cursos de formación con el propósito de reflexionar sobre posibles escenarios con que el profesor se va a encontrar a lo largo de su carrera profesional.

La determinación de pandemia por la OMS obligó a una readecuación mundial en todos los niveles de enseñanza, que han pasado de la enseñanza presencial a la enseñanza en remoto, incluidas las asignaturas de prácticas curriculares de los diferentes programas de licenciatura y de máster. La formación de profesores de lenguas no fue una excepción y los futuros profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) tuvieron igualmente que adaptarse al nuevo escenario mundial.

En este contexto, esta investigación pretende inclinarse sobre esta temática y analizar las percepciones de los profesores en formación en torno a las ventajas y los inconvenientes de este nuevo tipo de prácticas virtuales, dentro de una realidad de enseñanza remota, a partir de dos contextos diferentes: la licenciatura en letras (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil) y el máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (Universidad de Barcelona, España).

Marco teórico

De los muchos desafíos que aporta la preparación de los docentes en su formación, la etapa de las prácticas en la escuela quizás sea la más desafiante de todas. Eso se debe a que es el momento en que los futuros profesores tienen que aplicar sus conocimientos en una vivencia dentro de la escuela, con directivos, profesores y alumnos. Como afirma Zabalza, el *practicum* “se trata de periodos de formación que, aunque integrados en sus planes de estudios, los estudiantes realizan fuera de la institución académica.” (Zabalza, 2016, p. 6)

Para este autor un buen *practicum* debe proporcionar a los estudiantes oportunidades de:

- aproximarse a la cultura de la profesión para la que se forman y las instituciones en las que ejercerán la profesión;
- generar marcos de referencia cognitivos a partir de lo vivido durante sus prácticas;
- obtener experiencias formativas nuevas y complementarias a las académicas;
- profundizar en el autoconocimiento personal;
- mejorar las posibilidades de empleo. (Zabalza, 2016, p. 22-23)

Las técnicas utilizadas por formadores de futuros profesores para prepararlos para ese momento pueden variar mucho. Una forma de acercarse a la cultura de la profesión y obtener experiencias formativas nuevas es, en primer lugar, a través de la observación de clases. Durante las prácticas, los profesores en formación (PF) tienen la oportunidad de poder ver todo aquello que se ha ido trabajando en las clases en la facultad, quizás de un modo teórico, pero desde otra perspectiva. La asignatura de prácticas es el momento en el que pueden observar cómo se gestiona un grupo, cómo se materializa un enfoque didáctico, cómo se dan instrucciones o cómo se presentan contenidos, entre otras muchas cuestiones. La observación durante las prácticas, además, también puede contribuir a la construcción de la identidad docente, de ahí la importancia de que los PF puedan observar modelos diferentes de impartir clases, para aprender de otros por la posibilidad que existe de “incorporar otras formas de proceder diferentes a las nuestras, al mismo tiempo que también necesitamos confirmar lo que nosotros hacemos, reconocernos en la actuación del otro.” (González y Montmany, 2019, p. 288-289). Esa observación, que a lo largo de los años se ha llevado a cabo de forma presencial y se ha considerado crucial para la formación, pasó a ser a través de plataformas de videoconferencia durante la situación de pandemia COVID-19. Periodo en el que los PF observaron a profesores con poca o ninguna experiencia en esa modalidad de impartición de clases.

Las diferencias percibidas en las observaciones de clase en la modalidad presencial (Liberali, 2015) o en la educación a distancia (Bergmann, Silva, 2013; Garcia, Rosa, Bergmann, 2018) pre-pandémicas y la escasa información encontrada en relación con la observación de clases *online*, por parte del alumnado de prácticas, obliga a indagar sobre esta cuestión. Quizá esa falta de estudios se deba a que los trabajos encontrados se centran en las prácticas que ya estaban iniciadas cuando sobrevino la. Por ello, algunos de los estudios realizados sobre las prácticas durante la pandemia han puesto el foco en qué procedimientos o estrategias tuvieron que improvisar, desde los centros educativos, para poder seguir con las clases y cómo esto afectó al alumnado de prácticas, tal como lo muestran las investigaciones llevadas a cabo en el contexto de la enseñanza reglada (González-Calvo et al, 2020; Aguilar, 2021; Almonacid-Fierro et al, 2021). Estos autores afirman que el alumnado que tuvo que realizar sus prácticas de este modo sintió que había perdido una oportunidad de aprendizaje y de desarrollo profesional.

Los trabajos mencionados anteriormente también apuntan dos problemas para el desplazamiento de la presencialidad a la enseñanza remota: por un lado, las carencias formativas de los profesores en formación y del profesorado experto para su incorporación a la docencia remota por falta de competencia digital y, por otro lado, la falta de una buena conexión a la red por parte del alumnado. Las carencias en relación con la competencia digital docente también quedan recogidas en las investigaciones de Ruiz *et al.* (2021), Bergmann *et al.* (2021) y Sánchez *et al.* (2022). Pese a la excepcionalidad de la situación sanitaria, se constató lo que el Consejo de Europa ya había puesto en consideración (Mena y González, 2019), o sea, que una buena competencia digital docente hubiera minimizado el tránsito hacia la

enseñanza remota. Por eso, es necesario continuar investigando para saber si ese es un problema generalizado o solo de algunos colectivos de profesorado concreto.

La escasa atención dada a la enseñanza de ELE en contextos *online* se evidencia en los pocos trabajos existentes hasta el momento sobre enseñanza de ELE en esta modalidad. Algunos de estos estudios se centran en las percepciones de los alumnos durante el aprendizaje mediante el uso de la plataforma AVE¹ (SINGH, 2014), del Instituto Cervantes, o en el análisis del uso de las redes sociales en los cursos llevados a cabo a través de AVE (Navarro y Juan-Lázaro, 2017). Existen otros trabajos como el de Álvarez (2017), que se centra en los elementos que se han de tener en cuenta para la enseñanza *online* de ELE, pero sin mencionar cuestiones relacionadas con cómo podrían ser las prácticas para preparar al alumnado para esa modalidad de docencia. Si bien no existen muchos trabajos que analicen las prácticas *online* durante la pandemia de los profesores en formación de ELE, sí que hay algunos centrados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto turco (Atmaca, 2023) o en el contexto chileno (Sepulveda-Escobar y Morrison, 2020). Ambos trabajos llegan a la conclusión de que los profesores en formación no han quedado satisfechos, especialmente por la falta de contacto con los alumnos o por problemas de gestión de aula a través de las plataformas.

El único trabajo encontrado en el contexto que nos ocupa, la formación de profesorado de ELE, es el estudio de Batlle y González (2022)². Este estudio indica que la percepción del alumnado sobre sus prácticas *online* es altamente satisfactoria, pero son datos de un contexto muy específico, por lo que se ha de ampliar la muestra de informantes a otros contextos para extraer resultados que nos aporten más información. Es por ello por lo que se ha tomado este trabajo como punto de partida para la presente investigación. Partimos de sus resultados con el objetivo de ampliar y contrastar esos datos previos, en relación con las percepciones de los profesores en formación de un programa de posgrado con los de profesores en formación de un programa de licenciatura.

Específicamente, el objetivo general que se pretende conseguir con esta propuesta es analizar cuál es el grado de satisfacción del alumnado en relación con sus prácticas remotas. Para alcanzar este objetivo nos hemos planteado los siguientes subobjetivos:

- Analizar la percepción sobre la gestión de la interacción entre tutora³ y alumnado y entre alumnado y el grupo en la enseñanza remota.
- Recabar información sobre las acciones que el alumnado ha podido realizar a través de las clases remotas.

¹ Plataforma Aula Virtual de Español (AVE) - espacio online de aprendizaje del ELE creado por el Instituto Cervantes. Accesible en: <https://ave.cervantes.es/>

² https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000200387&script=sci_arttext

³ La maestra de la escuela.

- Analizar los aspectos positivos de las prácticas en remoto gracias al avance de las nuevas tecnologías y los aspectos que se han echado de menos o considerado negativos.
- Analizar la percepción de su nivel de satisfacción con todos los aspectos o elementos que confluyen en su estancia en el centro de prácticas.

Metodología

En este trabajo se parte de una metodología de tipo cualitativa interpretativa de abordaje fenomenológico a partir de cuestionarios hechos al final de las asignaturas desarrolladas durante el período de enseñanza remota. Los informantes son estudiantes en cursos de formación de profesores para la enseñanza del español en dos universidades públicas, ubicadas en diferentes hemisferios: la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), en Brasil, y la Universitat de Barcelona (UB), en España.

La investigación se llevó a cabo a partir de un cuestionario de preguntas abiertas que perseguía el objetivo de indagar el nivel de satisfacción del alumnado tras la realización de sus prácticas en la modalidad remota, algo totalmente imprevisto y para lo que no habían sido preparados. La evaluación de las asignaturas es algo recurrente, como realimentación del proceso de aprendizaje, pero la particularidad del momento histórico ocasionado por la pandemia aporta un interés mayor. De esa forma, se seleccionó el cuestionario como instrumento de recogida de datos por considerar que este puede ser de gran ayuda para reflexionar sobre la experiencia llevada a cabo por el alumnado, al convertirse en una guía para extraer la información (Morales-López y Araya-Romás, 2020).

Las preguntas que se incluyeron en el cuestionario pretendían recabar información en relación con los aspectos de las prácticas que se han considerado clave en la formación inicial: la observación de clases al profesorado experto como una forma de aprendizaje, el rol del profesor tutor (González y Montmany, 2019), el enfoque adoptado en la nueva modalidad de impartición de clases (Trujillo, 2020), la gestión del aula y la implementación de actividades en los nuevos entornos de enseñanza (Herrera, 2020). Además, se recogieron datos sobre el grado de satisfacción de los profesores en formación ante esta nueva modalidad de enseñanza remota con incorporación de tecnología.

Como base para el análisis de los datos también se tuvo en cuenta el documento de *Competencias clave del profesorado de ELE* (Instituto Cervantes, 2012), un documento desarrollado en España en el que se incluyen las competencias direccionadas al profesorado de ELE como una orientación para desarrollarse profesionalmente. Tales competencias son “organizar situaciones de aprendizaje”, “evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno”, “implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje”, “facilitar la comunicación intercultural”, “desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución”, “gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo”, “participar activamente en la institución”, y “servirse de las TIC [tecnologías de la información y la comunicación]

para el desempeño de su trabajo”. Aunque el documento es de 2012 y hubo cambios tecnológicos indiscutibles en esta última década, se mantiene como importante referencia sobre competencias-meta que alcanzar o ya esperadas como alcanzadas en este momento por parte de los PF. Por las características de las prácticas llevadas a cabo por nuestro alumnado, es fácil apreciar que no todas las competencias presentadas por el Instituto Cervantes (2012) pudieron ser contempladas del mismo modo. Sí que la previsión era que el alumnado pudiera desarrollar en la nueva situación como mínimo las centradas en la organización de situación de aprendizaje, la gestión de sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo y servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo, por lo que las preguntas que configuran el cuestionario las tuvieron en cuenta.

Así, como instrumento central de la investigación, presentamos, a continuación, las preguntas que se incluyeron en el cuestionario y los principales objetivos de la investigación que hay detrás de la elaboración de cada una de ellas:

- Pregunta 1: *¿Qué te ha parecido la relación que se ha establecido con la tutora de prácticas?*
- Pregunta 2: *¿Consideras que has tenido oportunidad de poder observar a la tutora para ver el enfoque didáctico llevado a cabo?*
- Pregunta 3: *¿Crees que has podido familiarizarte, además de con el enfoque didáctico, con las características del grupo de alumnos?*
- Pregunta 4: *¿Consideras que has tenido oportunidad de poder implementar alguna actividad o parte de una secuencia didáctica a los alumnos?*
- Pregunta 5: *¿Cómo consideras que ha sido tu trabajo como alumno de prácticas?*
- Pregunta 6: *¿Crees que existen ventajas en esta nueva forma de llevar a cabo las prácticas?*
- Pregunta 7: *¿Crees que hay inconvenientes?*
- Pregunta 8: *Como alumno, ¿te has quedado satisfecho con la experiencia?*
- Pregunta 9: *¿Hay algo que quieras añadir?*

Como puede apreciarse, el cuestionario contiene dos bloques de preguntas diferenciadas: las cinco primeras preguntas pretenden indagar sobre la percepción general de las prácticas de los PF. Específicamente, las preguntas uno, dos y tres persiguen dar respuesta al objetivo de analizar la percepción sobre la gestión de la interacción con la tutora y con el grupo en la enseñanza remota. Por su lado, las preguntas cuatro y cinco pretenden recabar información sobre las acciones que el alumnado ha podido realizar a través de las clases remotas, para dar respuesta al segundo subobjetivo planteado.

En el segundo bloque, las preguntas de la seis a la nueve son las centradas en sus percepciones sobre las prácticas *online*. Así, las preguntas seis y siete se centran en el tercer subobjetivo: analizar los aspectos positivos de las prácticas en remoto gracias al avance de las nuevas tecnologías y los aspectos que han echado de menos o considerado negativos. Las preguntas ocho y nueve focalizan su atención en

analizar la percepción de su nivel de satisfacción con todos los aspectos o elementos que confluyen en su estancia en el centro de prácticas, con el fin de cubrir el último subobjetivo planteado.

Nos ha parecido importante diferenciar las preguntas en dos bloques. El primer bloque, más general, está pensado para extraer información sobre ellos mismos, sobre su relación con la tutora, sobre las actividades llevadas a cabo, o su percepción - positiva o negativa - de la experiencia general de práctica, etc. Con ello, nos aseguramos de que el alumnado no ha tenido problemas con su tutora, su centro o el enfoque seguido y que eso pudiera ser un inconveniente para la valoración de sus prácticas. Si volvemos a las *Competencias clave* del Instituto Cervantes (2012), este bloque es el relacionado con las competencias: “organización de situación de aprendizaje”, “gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo”. En cambio, como puede apreciarse líneas más arriba, el segundo bloque es el centrado en el grado de satisfacción de su experiencia durante el desarrollo de sus prácticas, en general, y sobre la incorporación de la tecnología de forma específica, por lo que puede afirmarse que este bloque está relacionado con la competencia “servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo”.

Corpus

Si bien los dos grupos estudiados no comparten exactamente el mismo nivel de formación, como vamos a presentar a continuación, sus diferencias son pequeñas, visto que todos tienen poca o ninguna experiencia con la enseñanza de lenguas presencial y ninguna con la enseñanza remota o a distancia.

Por cuestiones regionales, con un grupo en el hemisferio sur y otro en el norte, los participantes en esta investigación se encontraban en situaciones distintas en relación con su formación práctica en el momento del cambio a la enseñanza remota. La pandemia fue decretada el 11 de marzo de 2020, lo que quiere decir que eran las primeras semanas del año escolar en Brasil - que va de marzo a diciembre -, pero ya se pasaba de la mitad del año escolar en España – que va de septiembre a junio. Así, a pesar de esa diferencia en cuanto al momento del curso para cada uno de los contextos, el cuestionario aplicado a los dos grupos ha sido exactamente el mismo. Este es un aspecto significativo para con el análisis de los datos.

Pese a que los dos grupos siguen el protocolo de primero observar las clases para, en seguida, aplicar sus prácticas, hay aquí una diferencia importante entre los grupos analizados en esta investigación. Se ha de tener en cuenta que tanto Brasil como España suspendieron las clases presenciales a causa de la pandemia por lo que en ambos países las prácticas tuvieron que realizarse a través de clases en remoto. Sin embargo, por las diferencias de calendario, las actividades fueron adaptadas en momentos distintos del proceso de prácticas. En el inicio de la pandemia, el alumnado de la UB había tenido la oportunidad de observar clases de prácticas de manera presencial y ya contaba con fichas de observación para ese tipo de clases, pero el programa formativo no tuvo tiempo de formarlos para la observación de clases remotas y queda la duda de saber si hubieran sido capaces. Para el alumnado de la UFSC, el inicio de la pandemia

ocurrió en principios del año escolar (febrero de 2020), obligando a que tanto las observaciones como las prácticas se diesen enteramente en el sistema remoto.

El grupo de la UFSC, en Brasil, está formado por estudiantes del último año del curso de la licenciatura de Letras Español, por lo que las asignaturas de prácticas que desarrollan en la escuela cierran su formación inicial como futuros profesores de ELE. Como la participación en la evaluación no era obligatoria, para este estudio fueron obtenidos 5 cuestionarios por parte de los profesores en formación. Las clases ocurrieron en los años 2020 y 2021, de manera remota, a través de *WebConf*⁴, una herramienta desarrollada para la Comunidad Académica Federada (CAFe) de Brasil.

El grupo de la UB, en España, está conformado por estudiantes de posgrado del programa de Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. Es un programa de tres semestres, cuyas prácticas se realizan en el segundo semestre. Igual que en el caso anterior, la participación en el cuestionario de valoración de las prácticas en remoto era opcional por lo que solo contestaron 15 alumnos de los 22 matriculados en el programa. Las prácticas se realizaron durante el segundo trimestre de 2020 a través de la plataforma *Zoom* mayoritariamente.

Centro	Estudios	Participantes
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (FLN)	Licenciatura en Letras Español	5
Universidad de Barcelona, España (BCN)	Master de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera	15

Los cuestionarios se distribuyeron por correo electrónico y se pidió a los alumnos que nos aportaran su perspectiva sobre esta nueva modalidad de prácticas por si era necesario repetirlas de nuevo con estudiantes de otras promociones. Una vez recogidos todos los cuestionarios, se procedió a su vaciado, intentando buscar tendencias o patrones en las respuestas aportadas por el alumnado de los dos programas formativos en relación con su percepción sobre sus prácticas.

Las respuestas ofrecidas por los profesores en formación en sus cuestionarios de valoración de la asignatura se han anonimizado para imposibilitar su reconocimiento. Así, el alumnado de la licenciatura en Letras se ha etiquetado con FLN + un número; por su lado, el alumnado del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera se ha etiquetado con BCN + un número.

⁴ <https://conferenciaweb.rnp.br/>

Análisis de los datos y discusión

El análisis se ha llevado a cabo tratando de forma diferente las respuestas dadas a los dos bloques de preguntas. Así, al primer bloque de preguntas (1-5) se le ha dado un tratamiento más general, permitiendo detenernos en el análisis de las respuestas conseguidas a través del segundo bloque de preguntas (6-9), las centradas en indagar en el grado de satisfacción del alumnado por este nuevo tipo de prácticas en las que la incorporación de las TIC tuvo un papel relevante.

Percepciones generales en relación con las prácticas

Una parte importante del inicio de las actividades de prácticas en la escuela es el establecimiento de una relación de confianza con la tutora, maestra de la clase en que las actividades van a ser aplicadas a lo largo del año. Por ello, hay siempre una preocupación en comprender cómo eso se establece en concreto y especialmente en una situación de trabajo remoto, totalmente virtual. Tras analizar las respuestas ofrecidas por los profesores en formación sobre ese tema, podemos afirmar que todos han mostrado una evaluación muy positiva con la relación que se ha establecido con sus respectivas tutoras. La respuesta ofrecida por FLN02 puede servir de ejemplo en lo que todos han coincidido: “Muy positiva, ya que sin sus consejos y experiencia con la enseñanza virtual sería imposible impartir buenas clases en este formato”. (FLN02).

Todos los profesores en formación muestran respuestas similares: valoran muy positivamente el papel de las tutoras, de las que han podido aprender mucho y cuya implicación ha sido fundamental para poder llevar a cabo sus prácticas. Tales respuestas refuerzan la importancia del papel de la maestra de la escuela en el proceso de formación de los futuros profesores. La confianza depositada en los maestros es grande por parte de los profesores en formación, que los ven como fuente de conocimientos específicos en el ambiente del centro de enseñanza, accesibles para dar consejos y compartir experiencias.

Esa relación de confianza que se establece entre profesores en formación y tutoras es el primer puente para acercar al futuro profesor a la realidad escolar. Otro aspecto determinante de la forma en la que va a interactuar en el futuro es su percepción sobre la calidad de las observaciones llevadas a cabo en la primera etapa de su formación. En ese sentido, la investigación muestra una percepción bastante positiva sobre las observaciones, considerando que han proporcionado información suficiente sobre el enfoque didáctico seguido por su tutora. Así, al igual que ante la respuesta anterior, los PF se muestran altamente satisfechos, como puede apreciarse en la siguiente respuesta:

Tuve la oportunidad de realizar 10 horas de observación de tres grupos diferentes; Conversación 4+, Elemental 2 y B-1. He podido comprobar la diferencia que hay entre niveles y la metodología que utiliza la profesora. En esta observación, me fijé en el discurso docente puesto que tuve oportunidad de comparar los tres grupos. (BCN06)

El que las prácticas hayan sido *en remoto* no ha sido inconveniente para que los profesores en formación pudieran observar diferentes niveles, diferentes grupos y que pudieran centrarse en sus objetivos formativos, tal como se ha hecho en ediciones anteriores de los dos programas a través de las prácticas presenciales.

La unanimidad de las respuestas positivas a las dos primeras preguntas, sin embargo, no aparece en las respuestas dadas a la tercera pregunta, centrada en cuestiones relacionadas con el conocimiento de los grupos a los que tuvieron que impartir clases. Entre el alumnado de FLN, observamos que 3 PF afirman que sí que han podido observar bien las características de sus alumnos. Algo similar sucede en el grupo de BCN, en el que 12 PF responden positivamente y 3 muestran sus dudas sobre este aspecto. Veamos algún ejemplo a continuación de las dudas que les ha planteado la enseñanza *online*. Un alumno de Barcelona afirma que:

En general pienso que sí, creo que es cierto que el medio virtual quizá dificulta un poco la interacción y la cercanía con los otros, en este caso los estudiantes. Pero el grupo que me fue asignado es un gran grupo que permite la fácil integración a quién llega. (BCN04)

De la misma manera, un PF de Florianópolis afirma que

Creo que no he podido crear esa relación de familia con el grupo de alumnos por falta de tiempo, con las cinco clases en que yo era la responsable, no era suficiente para obtener la proximidad deseada. (FLN05)

Los dos testimonios nos muestran razones distintas en el análisis de las causas de la dificultad de acercamiento con los grupos de las escuelas. Las dudas de BCN04 parten del medio en el que se realizaron las clases: parece no tener claro que la virtualidad sea el medio ideal para facilitar la interacción y la cercanía. En cambio, a FLN05 parece que las dudas no vienen tan determinadas por el medio como por el poco tiempo que ha dispuesto para crear ese clima de proximidad con sus alumnos. Es importante aclarar, en el caso de Florianópolis, que hubo una reorganización de los horarios de clase de la escuela en la que recibió las prácticas, que consideró la necesidad de una adaptación de los tiempos de clase *online*, en relación con los estudios que muestran una dificultad de concentración entre los discentes delante de las pantallas (DAL'AGNOL et al., 2019; SANTOS, 2022).

La pregunta número 4 recoge información sobre las actividades que los PF han implementado en el aula. A este respecto, todos los participantes comentan haber tenido una experiencia positiva.

Mi propuesta estaba centrada en la resolución de tareas, luego hice una secuencia con fechas conmemorativas como el día de los muertos y navidad. También con vocabulario de la estación del año – verano -, visto que a muchos les gustaba ir a la playa durante el período de vacaciones. (FLN04)

Los PF, además de ver su actuación como algo positivo, incluyen ejemplos para ilustrar las actividades llevadas a cabo. Por todo ello, puede afirmarse que esta nueva modalidad de prácticas les ha

ofrecido oportunidades de implementar las actividades planificadas previamente. Esta cuestión es importante porque nos muestra una sensación de éxito de los PF para con la elaboración de sus clases, lo que provoca una impresión positiva en relación con su experiencia docente inicial y crea recuerdos positivos que se reflejan directamente en su vida laboral.

Antes de pasar al bloque de preguntas centradas específicamente en su percepción sobre las clases *online*, la última cuestión del primer bloque persigue indagar en cómo consideran ellos que ha sido su trabajo durante las prácticas. A esta pregunta, la mayoría de los profesores en formación de FLN contestan mencionando la idea de “esfuerzo extra” (4 de 5 PF). Los PF de BCN también añaden ideas similares: “difícil”, “intenso”, “duro” son palabras que incorporan 5 PF. El resto de los informantes lo perciben como algo positivo, tal como se puede apreciar en las palabras de FLN02, cuando afirma que fue “muy bueno, puesto que pude completarlo y me dediqué totalmente a todo lo que hice.”.

Cómo ha podido apreciarse por las respuestas ofrecidas por los informantes a este primer bloque de preguntas, algunos de ellos han mostrado sus dudas acerca de esta modalidad de prácticas, especialmente en el aspecto relacionado con el grado de conocimiento a los alumnos o la posible interacción con ellos. Este es un tema que, como veremos a continuación, aparece de nuevo en el segundo bloque de preguntas, tomando mayor protagonismo.

Percepciones específicas sobre las prácticas remotas

Este apartado se centra en las preguntas 6-9, las específicas sobre las prácticas remotas, que persiguen indagar en sus percepciones sobre ventajas e inconvenientes en esta modalidad de prácticas y en su grado de satisfacción tras haberlas realizado. Hay que afirmar ya que el grado de satisfacción es alto debido mayoritariamente a que pudieron llevarse a cabo en un contexto en el que no era previsible que se pudieran hacer, pero es necesario averiguar qué conocimientos se llevan de la experiencia. Específicamente nos interesa saber hasta qué punto este tipo de prácticas ha ayudado al desarrollo de su competencia digital y a la incorporación de las herramientas TIC para la enseñanza.

A la pregunta de las **ventajas** que percibieron ante la modalidad de prácticas remotas, todos afirman que el que se pudieran hacer ya es una ventaja y a continuación nos ofrecen información más específica, como que les ha permitido conocer y practicar la impartición de clases con plataformas de videoconferencia, les ha preparado para la opción de impartir clases *online*, les ha brindado la oportunidad de probar diferentes aplicaciones, han podido hacer sus prácticas en centros muy alejados de su lugar de residencia -imposible en la modalidad presencial-, que el hecho de estar en sus propias casas haciendo las prácticas ha disminuido la presión, etc.

Se ve claro en todos los testimonios que los comentarios en relación con las prácticas remotas parten de una visión bastante contextualizada y consciente de las restricciones propias del momento

histórico que la humanidad vivía. Había igualmente un sentido de desafío por conocer y superar nuevos retos, así como ayudar a los alumnos que ahora estaban en una situación fragilizada de aprendizaje, aislados en sus casas.

Además, hay una comprensión distinta sobre la necesidad de utilización de herramientas digitales educativas, antes consideradas como recursos complementarios a las actividades en clase y que, con la pandemia, pasan a ser parte fundamental del proceso. BCN15, por ejemplo, menciona aspectos relacionados con el uso de la tecnología y las ventajas que estas proporcionan:

Creo que existen ventajas en esta forma de aprendizaje. En primer lugar, tenemos a nuestra disponibilidad una infinidad de herramientas y recursos en línea que facilitan y promueven la comunicación e interacción entre estudiantes y docentes. En segundo lugar, hay una reducción de costes porque no tienes que desplazarte a la escuela, así que supondrá un ahorro de tiempo y de gasto económico. En tercer lugar, la accesibilidad. El *e-learning* vence las barreras físicas y el alumno solo necesita un dispositivo y conexión a Internet para aprender desde el lugar que quiera y sin necesidad de trasladarse a una escuela. (BCN15)

Es importante, como menciona BCN15, el descubrimiento que ha supuesto para los profesores en formación la cantidad de herramientas y recursos digitales para la enseñanza y la reducción de costes que supone; solo con una buena conexión y un dispositivo ya es posible crear un contexto de enseñanza-aprendizaje. Además, como afirma BCN13, esta situación les ha permitido poder relacionar los conocimientos adquiridos en asignaturas de tecnología con situaciones de enseñanza reales:

Siento que las clases virtuales están siendo muy enriquecedoras y útiles para mi formación como docente. Dadas las circunstancias que estamos atravesando por el tema del Covid-19, pero también por las necesidades futuras de adaptarse al área digital, considero importante tener ese acercamiento a las clases online ya que permiten integrar los conocimientos teóricos y prácticos del mundo de la enseñanza a través de herramientas digitales que para mí han sido novedosas. (BCN13)

Muy diferentes han sido las respuestas sobre los **inconvenientes** que han percibido en este tipo de prácticas. Hay que señalar que, si hasta ahora el contexto en el que llevaron a cabo las prácticas los profesores en formación de FLN y de BCN no había planteado diferencias en sus respuestas, esta pregunta sí presenta una variabilidad importante. Los futuros profesores de FLN impartieron sus clases a alumnos de enseñanza obligatoria mientras que los de BCN las impartieron a adultos fuera del contexto de la enseñanza reglada. Esto es importante tenerlo en cuenta porque hay un aspecto que mencionan 2 profesores en formación de FLN, el de los derivados del manejo de la disciplina en este nuevo contexto de enseñanza, que solo aparece en las respuestas de una alumna de BCN. Mostramos a continuación un ejemplo sobre este aspecto:

Considero que el punto más desafiante de realizar las prácticas de manera virtual es lograr

que los estudiantes participen más en las clases y actividades, utilizando todos los recursos disponibles como la cámara, al menos en alguna actividad o momento. (FLN03)

Por su parte, la alumna de BCN15 manifiesta su incomodidad ante la misma situación, cuando afirma que “en mi caso, los alumnos no conectaban la cámara, a no ser que en la actividad que estuviéramos llevando a cabo se requiriera” (BCN15). Este aspecto es importante porque está relacionado con uno de los puntos más importantes de la docencia: el vínculo entre profesores y estudiantes, establecidos especialmente cuando están en contacto directo. Un aprendizaje mediado por las tecnologías no impide, por supuesto, la constitución de este vínculo, pero el “cara a cara” puede ser decisivo para su suceso.

Otra variable no comparable en los dos contextos es que algunos de los estudiantes de ELE que configuraron los grupos de prácticas estaban en países muy alejados, con diferente huso horario, lo que les dificultó mantener la atención a las clases. Tal como expone BCN10: “cuesta más implementar dinámicas de grupo porque no conoces a los alumnos y ellos no se pueden agrupar como en una clase normal. Además, dependes de factores externos como la conexión o incluso el huso horario”. (BCN10)

En cuanto a los aspectos comunes en las respuestas ofrecidas por nuestros informantes podemos mencionar **problemas técnicos debidos a mala conexión** (BCN, 8 PF; FLN, 1 PF), **falta de interacción con los alumnos y limitaciones de la comunicación no verbal** debido a las dificultades en la gestión de aula por desconocimiento de estrategias específicas para las clases *en remoto* (BCN, 10 PF; FLN, 2 PF) y la falta de conocimiento del **ambiente del centro escolar** (BCN, 1 PF; FLN, 2 PF).

Como mencionan la mayoría de los informantes, algunas de las dificultades planteadas derivan del mal uso de las plataformas o de la calidad en la conexión a internet. Sin embargo, hemos apartado este aspecto para su análisis, dado que vemos que está estrechamente ligado con el que se tratará a continuación, el de la interacción en el aula. Para FLN02, por ejemplo, es “agobiante ministrar una clase sin poder ver a tus aprendices; creo que este formato de alguna forma nos aleja de la humanidad de trabajar con las personas y sus particularidades”. Para él, la baja calidad de la conexión tiene consecuencias en la gestión del aula y en la interacción que puede establecerse con el alumnado. El hecho de no poder mantener la cámara abierta puede dificultar la comunicación que se establece con el grupo clase y entre el profesorado y el alumno.

Los resultados indican que los profesores en formación durante sus prácticas en remoto han echado de menos haber podido tener un contacto más directo con el alumnado, los profesores de las instituciones y con las escuelas como centros de trabajo en los que realizaron sus prácticas. Como comentábamos, estas son las observaciones que cuentan con mayor presencia en las respuestas de nuestros informantes. Algunas de esas carencias detectadas las han manifestado como falta de comunicación en general: “Sí, los trabajos son más dificultados por la falta de comunicación.” (FLN05)

Otros informantes han detectado de manera más puntual y precisa que la virtualidad no les ha permitido establecer una relación más estrecha con su alumnado y que eso ha podido tener consecuencias

en la dificultad para percibir las sensaciones que sí se perciben en un aula presencial: “Los inconvenientes de este tipo de prácticas son los de no poder establecer un contacto o una relación directamente con los alumnos y no llegar a percibir del todo las sensaciones que te deja una clase presencial” (BCN13). Esa es una reflexión bastante definida, que muestra una percepción del alumnado de la importancia de la enseñanza cara a cara. Sabemos que esta puede ser mediada por las tecnologías, pero, para ello, la buena calidad técnica y el uso de las cámaras prendidas es condición *sine qua non*.

Así, para algunos de los participantes, la falta de contacto directo - por voluntad propia de los estudiantes o por razones técnicas - ha repercutido en la cohesión del grupo, como afirma BCN12 cuando muestra su preferencia por la modalidad presencial: “Personalmente, debo decir que prefiero la docencia presencial, principalmente por la mayor cohesión grupal y por un vínculo más fuerte entre el profesor y los alumnos” (BCN12).

Estas son afirmaciones que se han de tener en cuenta, pero también hay que tomarlas como percepciones de profesores en formación con poca o ninguna experiencia en clases presenciales, por lo que ellos están estableciendo comparaciones que seguramente se vinculan con sus experiencias previas como alumnos de lenguas extranjeras.

En relación con el uso de las TIC en el aula, los PF valoran muy positivamente lo que ha supuesto este tipo de prácticas para el desarrollo de su competencia digital docente, como ya se ha ejemplificado con los comentarios de BCN13 y BCN15 en relación con las ventajas que aprecian en este tipo de prácticas. Como afirma una de las estudiantes de la licenciatura, la excepcionalidad de la situación les permitió aprender un uso de la tecnología significativo: al tener que aplicarlo a la enseñanza remota, tuvieron que desarrollar nuevas estrategias didácticas “más allá de la presencialidad”:

Durante la pasantía, me di cuenta de cuánto era posible y cuánto aprendería sobre tecnologías y uso de herramientas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Simplemente conocí un mundo más allá de las formas presenciales de enseñar y crear clases, actividades, que de igual forma son muy efectivas e interesantes para las nuevas generaciones de estudiantes. Por otro lado, siento que la experiencia aportó mucho a mi formación como docente, ya que fui aprendiendo formas de enseñar a través de otros recursos, que no eran los mismos que aprendí y usé hasta ese momento. (FLN03)

Es evidente que, gracias a esta experiencia, los profesores en formación perciben que las prácticas en remoto les han servido para poder implementar en el aula muchas de las aplicaciones y estrategias vistas en las asignaturas relacionadas con las TIC. Todos los profesores en formación insisten en el hecho de haber podido ver de forma práctica los contenidos de sus programas formativos: “creo que he podido ver la aplicación práctica de todos los aspectos de la docencia del ELE que hemos repasado en las diferentes asignaturas que he realizado en este primer año del máster” (BCN08). Algunos profesores en

formación mencionan las estrategias que han llevado a cabo para transferir lo que hubieran hecho en un curso presencial

a pesar de no ser una clase presencial, sigue siendo bastante efectiva. Es decir, se pueden llevar a cabo la mayoría de las actividades como si fuera una clase presencial, con grupos para realizar las actividades, con el uso de un drive como espacio compartido de trabajo y como pizarra, etc. (BCN03)

Incluso algunos han percibido las clases *online* como un valor añadido, pese a reconocer que la formación recibida no les ha preparado para el tipo de prácticas que han llevado a cabo:

es muy interesante poder realizar las prácticas online pues cada vez hay más clases que se imparten en línea. Esto nos permite estar preparados para trabajar de esta forma en el futuro y poder conocer un ámbito que durante el máster no se trata tanto, a pesar de tener la asignatura de las TIC. (BCN02)

Sin embargo, también perciben que es necesario incidir más en los programas formativos y en estrategias para garantizar la transferencia de los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas a situaciones específicas de aula. Una alumna menciona de forma explícita la necesidad que ve de renovarse, por parte del programa formativo, cuestiones relacionadas con la asignatura de Metodología de la enseñanza. Para ella, es evidente que la asignatura no podrá continuar como lo ha hecho hasta ahora: “Quizá renovarse a nivel del máster, dar más peso a la metodología o a lo cognitivo frente a lo descriptivo. Sobre todo ahora trabajar las plataformas y los recursos online, aunque estoy segura de que esto ya está en curso.” (BCN06)

La participante habla específicamente de una renovación en el curso de máster, pero igualmente ese cambio de currículo es necesario para el grado. En Brasil, políticas públicas intentan integrar oficialmente las TIC en los currículos universitarios, pero la concretización de estas políticas es lenta y muy gradual. Vemos, por lo tanto, muchos puntos en común entre las realidades e intenciones de los dos grupos analizados.

En resumen, como se ha comentado anteriormente, los dos grupos de participantes que accedieron al cuestionario de valoración de sus prácticas presentaban algunas diferencias:

- El grupo de BCN tenía experiencia previa en observación de clases presenciales, había podido observar 6 horas de clases en diferentes centros de lenguas durante el último trimestre del año 2019, frente al grupo de FLN que solo pudo observar clases remotas. Esto fue debido a que el grupo de FLN debía empezar sus prácticas una vez iniciada la situación de confinamiento.
- 4 PF de BCN tenían experiencia previa impartiendo clases, pero solo clases particulares y de modo presencial.
- Las alumnas de FLN realizaron sus prácticas en el contexto de enseñanza reglada obligatoria, mientras que el grupo de BCN las prácticas las realizaron en centros de lenguas de enseñanza adultos.

A priori, podría parecer que dadas estas diferencias habría pocos aspectos en común y que las diferencias podrían tener alguna incidencia en los resultados de la valoración de las prácticas por parte de los dos grupos de profesores en formación, pero, como hemos podido apreciar en el análisis de dichas respuestas, las diferencias son mínimas. Como ha podido observarse en los datos presentados, tanto los profesores en formación de FLN como los de BCN valoran muy positivamente la experiencia y se sienten altamente satisfechos de las prácticas que han podido realizar. Eso puede apreciarse en aspectos específicos, como la valoración hacia el trabajo realizado por la tutora, las actividades que han podido implementar, la aplicación de los aprendizajes en relación con las nuevas tecnologías, su desarrollo profesional, etc.

Si nos centramos en las diferencias que se han encontrado, podemos afirmar que se deben a una cuestión a la que se le ha dado cierta importancia en el grupo de FLN, las cuestiones relacionadas con la disciplina en la gestión de las sesiones. Es un aspecto que comentan 2 de los 5 PF. Parece que estos dos alumnos ven que el que los alumnos no conectan las cámaras está relacionado con cuestiones de disciplina; sin embargo, las alumnas de BCN lo perciben como un problema técnico o que los alumnos de ELE solo lo ven necesario en determinadas actividades. Para todos, sin embargo, parece común la comprensión de que ese es un elemento importante para la dinámica de la relación entre el profesorado y sus alumnos, generando un acercamiento necesario en el momento del aprendizaje.

Los datos presentados nos permiten afirmar que la percepción del alumnado sobre sus prácticas remotas es satisfactoria igual que los resultados a los que llegan Batlle y González (2022). La posibilidad de poder observar clases, aunque hayan sido remotas, es percibido como algo que favorece el aprendizaje, tal como afirman González y Montmany (2019). Sin embargo, el alumnado que ha participado en esta investigación coincide con los resultados de los trabajos de González-Calvo *et al* (2020), Aguilar (2021) y Almonacid-Fierro *et al* (2021), al percibir carencias en cuanto a la oportunidad de poder aprender directamente de los tutores o de vivir el ambiente de aula y de tener un contacto más estrecho con los estudiantes, algo que también coincide con los resultados presentados en Sepúlveda-Escobar y Morrison (2020).

Consideraciones finales

Tras presentar el análisis de los datos recogidos, pasamos a continuación a presentar las conclusiones a las que se ha llegado. Recordemos que al inicio de este trabajo nos habíamos planteado un objetivo general, centrado en el análisis de las percepciones del alumnado sobre las prácticas remotas y un objetivo específico que gira en torno a la percepción del alumnado sobre la relación entre esta modalidad de prácticas y el desarrollo de su competencia digital docente. A la vista de los resultados presentados, podemos afirmar que el alumnado valoró positivamente la experiencia de las prácticas en esta nueva

modalidad, del mismo modo que puede afirmarse que también emitieron una valoración positiva sobre el resto de los aspectos sobre los que se les preguntó: la relación con el tutor, la observación de clases o la impartición de clases. En relación con las ventajas que percibieron, cabe destacar el desarrollo de su competencia digital docente, la implementación de actividades con tecnología, la implementación de actividades y, lo más importante dadas las circunstancias, el mismo hecho de poder realizar las prácticas.

Sin embargo, los PF también mencionaron inconvenientes, especialmente, relacionados con los problemas técnicos derivados de una mala conexión a la red, la falta de contacto humano o la imposibilidad de poder observar la gestión de aula o la comunicación no verbal. Que los datos se hayan recogido en dos contextos diferentes también aporta una información muy valiosa: las alumnas de FLN percibieron problemas de disciplina en la gestión de sus clases (la negativa por parte de su alumnado a conectar la cámara, por ejemplo); sin embargo, el alumnado de BCN al impartir clases a adultos, fuera de la enseñanza reglada, no percibieron este inconveniente.

Los aspectos más destacables en relación con las carencias detectadas por los profesores en formación tanto de FLN como de BCN fue todo lo relacionado con las cuestiones derivadas de la interacción que se establece en contextos en los que se comparte el espacio físico, tales como la falta de interacción y contacto directo con sus alumnos, propias de compartir un aula y un centro físicamente. No hubo la posibilidad de encontrarse con los alumnos por los pasillos, ni en la cafetería. Lo mismo cabe decir de la posibilidad de conocer “el ambiente” del centro escolar. Debido a la situación sanitaria, no pudieron compartir la sala de profesores con el profesorado de la escuela; se perdió la oportunidad de mantener charlas con ellos, de hojear los materiales del centro o de participar de la vida cotidiana de la institución. Las vivencias de carácter social no pudieron suplirse y es algo irrecuperable.

Otro aspecto que consideramos crucial son las carencias manifestadas por nuestro alumnado en relación con las cuestiones relacionadas con la comunicación no verbal. Esta se redujo considerablemente bien por cuestiones de disciplina o bien por problemas técnicos. Impartir clases a un alumnado al que no puedes verle la cara dificulta enormemente recibir retroalimentación sobre el grado de comprensión o de seguimiento de la clase. Ello obligó a que se dejaran llevar por su percepción para llevar a cabo la implementación de sus actividades.

En relación con el objetivo específico del vínculo entre este tipo de prácticas y el desarrollo de la competencia digital, son interesantes los resultados que nos aportan los datos. Por un lado, el alumnado de los dos contextos afirma que pudieron poner en práctica algunas cuestiones vistas en otras asignaturas, específicamente en asignaturas de las TIC, y usar diferentes aplicaciones, aspecto que les ayudó a poder llevar a cabo sus prácticas de forma exitosa. Sin embargo, también coinciden en que la experiencia vivida a consecuencia de la situación sanitaria ha de hacer que los programas formativos se replanteen cambios en los planes docentes. Específicamente, se menciona cómo las asignaturas relacionadas con la metodología de enseñanza han de incorporar aspectos que ayuden a desarrollar la competencia digital

docente tales como la gestión de aula. Hasta ese momento, el uso de la tecnología se había contemplado como un apoyo para las clases, pero no como un medio en el que estas se podían impartir. Es evidente que no habían recibido, en ninguno de los dos programas formativos, estrategias específicas para el desarrollo de clases remotas.

Este tipo de prácticas ha supuesto un desafío, por el hecho de haber partido de una concepción de prácticas para el aula presencial, que presupone la presencia física en el mismo espacio de alumnado y docentes, y no haber tenido tiempo ni formación suficiente por parte de tutores y alumnado para transformarlas a la modalidad remota, con la mediación de tecnologías digitales.

No es algo deseado – ni la legislación brasileña ni la española lo permiten en contexto de enseñanza reglada –, porque comprender la escuela presupone vivirla, presupone enfrentar todos los desafíos diarios de su vida, de actividades, especialmente en lo que se refiere a relaciones personales, entre profesores y alumnos, entre profesores y sus pares, entre profesores y directivos, en contacto directo en diferentes ámbitos, pero posible en circunstancias bastante específicas, como fue el caso de la distancia social exigida por la pandemia.

Ante estos resultados, es evidente que debemos plantearnos algunas reflexiones que parece que suscitaban dudas al alumnado durante sus prácticas y para las que la formación recibida no tenía respuestas:

- ¿Cómo reducir la brecha digital para asegurarnos de que todo el alumnado tiene acceso a conexión de calidad y dispositivos para el aprendizaje remoto?
- ¿Cómo debe ser la gestión del aula en las clases remotas?
- ¿Las asignaturas relacionadas con metodología de la enseñanza, el uso de las TIC en la enseñanza o gestión del aula, entre otras, deben introducir cambios para asegurarnos de que el alumnado reciba la formación necesaria ante situaciones excepcionales?

La preparación para (intentar) reaccionar bien en momentos excepcionales es algo recurrente en la formación de profesores, que suele prepararles al incierto y al mudable. Sin embargo, lo que hemos visto en los últimos años, como hemos comentado en el inicio de este texto, fue algo bastante singular, sorprendiendo incluso a los tutores de los centros en los que realizaron sus prácticas, que tampoco tenían experiencia previa de tutorización en remoto por ser una situación nueva para todos.

Son varios los relatos de profesores con bastante experiencia en clase que han percibido su falta de conocimientos, de experiencia y de reflexión en relación con aspectos de la enseñanza en remoto, a pesar de que es una modalidad que, en muchos casos, puede ayudar en el desarrollo profesional de muchos ciudadanos, sea por razones relacionadas con una pandemia, como fue el caso aquí, que alcanzó a los alumnos de todos los niveles educativos, sea porque viven en regiones aisladas o más lejanas de los grandes centros - interior de los países, Brasil por su talla continental, pero también España (vacía), - y

tienen dificultades en acceder a estudios más específicos. La formación inicial, por finita y delimitada, no es capaz de formar un profesional completo y acabado, pero debe prepararlo mínimamente para que se desarrolle en situaciones más inesperadas, como fue el caso de la pandemia.

Bibliografía

- AGUILAR RÓDENAS, C. Del prácticum presencial al prácticum on-line, en la formación inicial de maestras y maestros durante la pandemia del COVID-19, en contextos de exclusión social. **International Journal of Ethnic and Roma Studies**, vol. 3, n.1, p. 73–96, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17583/ijrs.2021.6386>
- ALMONACID-FIERRO, A.; VARGAS VITORIA, R.; MONDACA URRUTIA, J.; SEPÚLVEDA-VALLEJOS, S. Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física (Professional practices in times of Covid-19 pandemic: Challenges for Physical Education initial teaching training). **Retos**, vol. 42, p. 162–171, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87353>
- ÁLVAREZ RAMOS, E. La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma Eleclips. **Revista de Educación a Distancia (RED)**, vol. 17, n. 55, 2017. Disponible em: <https://revistas.um.es/red/article/view/315331>
- ATMACA, Ç. Online teaching practicum procedures during the COVID-19 pandemic in Turkish EFL context. **E-Learning and Digital Media**, vol. 0, n. 0, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/20427530231156677>
- BATLLE RODRIGUEZ, J.; GONZALEZ ARGUELLO, M^a V. Las prácticas en línea en la formación de profesores(as) de Español como Lengua Extranjera: Percepciones de los(as) maestrantes. **RMIE [online]**. vol.27, n.93, pp.387-405, 2022. Disponible em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000200387&lng=es&nrm=iso Epub 06-Jun-2022. ISSN 1405-6666.
- BERGMANN, J. C. F.; DA SILVA, M. O processo reflexivo na formação inicial de professores: diários virtuais na educação a distância. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 999–1020, 2013. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.13.040.DS09>. Disponible em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2980>.
- BERGMANN, J. C. F.; NUNES, M.; POLICARPO, M. de S.; FONSECA, P. C. Desafios práticos na formação docente para o uso de aplicativos como recursos educacionais. **Perspectiva**, v. 39, n. 1, p. 1–19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e66030>. Disponible em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66030>
- DAL'AGNOL, S., LINO, R., GOLLO, S. S., SILVA, A. F., & BOTTONI, J. Uso de redes sociais virtuais na sala de aula: um estudo exploratório com estudantes (p. 121-137). In M. P. Silva (Org.), **Comunicação, mídias e educação 3**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2019.
- GARCIA, P. B.; ROSA, M. D'A.; BERGMANN, J. C. F. Reflexões sobre as práticas de observação dos estagiários em Letras-Espanhol na educação a distância. **TECNOLOGIA EDUCACIONAL**, v. 223, p. 102-114, 2018. Disponible em: <http://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2019/09/223.pdf>
- GONZÁLEZ ARGÜELLO, M^a V.; MONTMANY MOLINA, B. De dónde venimos y hacia dónde vamos en la formación de profesores de español como lengua extranjera. Em: **REGIT**, v. 14, n. 2, p. 89-101, nov. 2020. ISSN 2359-1145. Disponible em: <http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT14-D6>
- GONZÁLEZ-CALVO, G., BARBA-MARTÍN, R. A., BORES-GARCÍA, D., & GALLEGO-LEMA, V. Learning to be a teacher without being in the classroom: COVID-19 as a threat to the professional development of future teachers. **International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences**, vol. 9, n. 2, p. 152–177, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>

HERRERA, F. y SANS, N. (eds.) **La gestión del aula de español**. Desafíos y actuaciones. Barcelona: Difusión, 2020.

INSTITUTO CERVANTES. **Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras**. Madrid: Instituto Cervantes, 2012. Disponible em:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. 3ª edição. Campinas, São Paulo: Ed, Pontes, 2015.

MENA OCTAVIO, M.; GONZÁLEZ ARGÜELLO, M^a. V. El potencial de OneNote para el desarrollo de la competencia digital docente. **Tecnología, Ciencia y Educación**, vol. 21, p. 115-154, 2022. DOI:
<https://doi.org/10.51302/tce.2022.644>

MÉNDEZ SANTOS, M.C; PANO ALAMÁN, A. Una aproximación al perfil del profesorado de español como lengua extranjera en línea. En **Revista Internacional de Lenguas Extranjeras**, n. 11, 2019. DOI:
<https://doi.org/10.17345/rile2636> Disponible em: <http://revistes.urv.cat/index.php/rile>

MORALES-LÓPEZ, Y.; ARAYA-ROMÁS, D. Apoyando a los futuros profesores a reflexionar. **Acta Scientiae**, vol. 22, n. 1, p. 88-111, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.5641>

NAVARRO SERRANO, P.; JUAN-LÁZARO, O. Las redes sociales como herramienta para la creación de identidad de grupo, gestión de aula y dinamización de los cursos en línea AVE, Aula Virtual de Español, del Instituto Cervantes. En **Actas del III Congreso Internacional SICELE**. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español. Madrid: Instituto Cervantes, 2017. Disponible em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/020_navarrojuan.htm

RUIZ REY, F. J.; CEBRIÁN-ROBLES, V.; CEBRIÁN DE LA SERNA, M. Redes profesionales en tiempo de Covid19: compartiendo buenas prácticas para el uso de TIC en el prácticum. **Revista Practicum**, vol. 6, n.1, p. 7-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.12283>

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M., MIRÓ AMARANTE, M. L., RUIZ REY, F. J., Y CEBRIÁN DE LA SERNA, M. Evaluación de programas online de capacitación docente sobre innovación y competencias digitales durante la Covid-19: #webinarsUNIA. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, vol. 25, n. 1, p. 121-140, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30763>

SANTOS, R. O. dos. Algoritmos, engajamento, redes sociais e educação. **Acta Educ.**, Maringá, v. 44, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.52736>.

SEPULVEDA-ESCOBAR, P.; MORRISON, A. Online teaching placement during the COVID-19, pandemic in Chile: challenges and opportunities. **European Journal of Teacher Education**, vol. 43, n. 4, p. 587–607, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>

SINGH, V. K. El uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza a distancia de español como lengua extranjera en la India. En: María Pilar Celma Valero, María Jesús Gómez del Castillo y Susana Heikel (eds.), **El español en la era digital. Actas del XLVIII Congreso Internacional de la AEPE** (Asociación Europea de Profesores de Español). Valladolid: Campus Encuadernaciones, 2014. Disponible em:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_48/congreso_48_22.pdf

TRUJILLO, F. Sentido común pedagógico frente a la crisis del coronavirus. **Educación 3.0**, 2020. Disponible em:
<https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/exceso-de-deberes-para-los-estudiantes-coronavirus/>

ZABALZA, M.A. El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. **Revista Practicum**, vol. 1, n. 1, 2016. DOI: <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>