



Preocupaciones del profesorado de Español en prácticas durante la pandemia, frente a los periodos de prepandemia y pospandemia, en Portugal

RESUMEN

La pandemia por COVID-19 conllevó cambios en la modalidad y metodología de la enseñanza que supusieron un gran desafío para el profesorado y especialmente para aquellos profesores en formación inicial que realizaron sus prácticas en ese periodo, quienes, sin ninguna o escasa experiencia previa y sin una debida preparación, tuvieron que enfrentarse a clases a distancia y, posteriormente, a las restricciones impuestas una vez se retomaron las presenciales.

En esta investigación se presentan los resultados del análisis de los portafolios reflexivos de los docentes que se encontraban realizando sus prácticas, en el ámbito de los másteres oficiales de formación del profesorado de lenguas (Portugués/Español e Inglés/Español) de la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto, en los cursos de 2019-2020 a 2021-2022, a fin de conocer sus intereses y preocupaciones durante el periodo de pandemia. Asimismo, se analizan los portafolios de los profesores que realizaron las prácticas en el curso 2022-2023, para comparar los resultados entre estos dos grupos y, también, con otro estudio llevado a cabo en el mismo contexto antes del COVID-19. Los resultados destacan las dificultades del profesorado para adaptarse a las exigencias del nuevo escenario educativo en lo que se refiere a la planificación, gestión de clase y gestión de emociones, así como la importancia otorgada a las TIC, aspecto que se mantiene tras la pandemia y que no se valoraba de manera significativa en el periodo de prepandemia.

Palabras clave: Formación inicial docente; Prácticas pedagógicas; Español Lengua Extranjera; Portafolio reflexivo; (Pos)pandemia.

Marta Pazos Anido ⁱⁱ,
CLUP, Faculdade de
Letras, Universidade do
Porto, Portugal.

Mónica Barros Lorenzo ⁱⁱ,
CLUP, Faculdade de
Letras, Universidade do
Porto, Portugal.

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia por COVID-19 conlleva la migración forzosa a la modalidad de enseñanza a distancia en los diferentes niveles educativos, lo que supone un gran desafío para docentes y alumnos. Este reto también se evidencia en Portugal, donde los niveles de competencia digitales de la población en 2020, aunque habían mejorado, continúan bajos; la utilización de medios digitales en la enseñanza es limitada; y las escuelas requieren más inversión en equipos digitales y los profesores más formación para desarrollar sus competencias digitales (Comisión Europea, 2020). Este escenario da cuenta de las dificultades que las instituciones de enseñanza portuguesas enfrentan durante la crisis sanitaria, que, como se observa en la Figura 1, se extiende del 16 de marzo de 2020 al 21 de abril de 2022.

Figura 1:
Medidas aplicadas a las instituciones educativas en Portugal debido a la pandemia



Fuente: Elaboración propia basada en información extraída de Diario da República (boletín oficial de Portugal).

El contexto de creciente digitalización pone de manifiesto, según un estudio del Conselho Nacional de Educação (2021), dificultades que tienen que ver fundamentalmente con la escasez de recursos y la necesidad de formación de los profesores en TIC, de prestación de mayor protección a los estudiantes más vulnerables y de apoyo psicológico a educadores y alumnos. Se trata, pues, de un panorama complejo para el cual, pese a la importancia

otorgada durante años a la competencia digital docente, la mayoría no está preparada.

Esta situación también afecta a los profesores que durante ese periodo están haciendo sus prácticas pedagógicas, para quienes las condiciones son aún más complicadas. Esta etapa constituye un momento clave en su formación, ya que, como afirma Formosinho (2009), se trata de “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (p. 98). Además, permite un primer contacto con el contexto escolar desde una perspectiva diferente a la de alumno y con la cultura de la profesión (Villa Sánchez & Poblete Ruiz, 2004; Zabalza Beraza, 2009). Por lo tanto, la imposibilidad de, durante un tiempo, realizar las prácticas en la modalidad presencial afecta a esa toma de contacto con la escuela, el ambiente, el aula y el alumnado y, por ende, al desempeño de sus primeros pasos como profesores. De hecho, tal como señala el trabajo antes mencionado del Conselho Nacional de Educação (2021) en Portugal, unidades curriculares como las prácticas en la formación inicial son una de las que mayores dificultades sufre durante la pandemia.

En la presente investigación pretendemos conocer las preocupaciones e inquietudes de los estudiantes de dos másteres en enseñanza de Español de la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto que se encuentran en ese momento realizando sus prácticas y contrastar los resultados obtenidos con los de los períodos de prepandemia y pospandemia para comprender hasta qué punto son consecuencia del entorno y las circunstancias.

2. MARCO TEÓRICO

Analizar las preocupaciones de los docentes, también de los principiantes, es uno de los temas frecuentes de investigación en el área de la educación en el siglo XX (Flores, 1999; Fuller, 1969; Fuller & Brown, 1975; Hall & Hord, 1987; Veenman, 1984). De hecho, los trabajos de Fuller en 1955 ya identifican estas inquietudes del profesorado en función de su experiencia, distinguiendo tres etapas de preocupaciones por las que pasan: sobre sí mismos, sobre las tareas y sobre el alumnado (Marcelo García et al., 1995). Hall y Hord entienden el concepto de preocupación como “la representación compuesta de sentimientos, inquietudes, pensamientos y consideraciones dadas a una cuestión particular o a una tarea” (Marcelo García et al. 1995, p. 154). Estos autores desarrollan el programa Concerns-Based Adoption Model (CBAM), el cual contempla, basándose en la propuesta de Fuller, una escala de siete “Stages of Concerns” y su marco conceptual sostiene que cada docente responde a un nuevo contexto o situación con preocupaciones, actitudes, creencias y percepciones únicas. Así, dicho modelo se concibe como un instrumento que permite analizar los cambios y la evolución en las preocupaciones de los profesores (Marcelo García et al., 1995).

Las consecuencias del cambio de modalidad de enseñanza y de las restricciones impuestas por la pandemia son objeto de estudio desde el mismo momento en que esta conlleva cambios en las aulas. De hecho, son muchas las investigaciones desde 2020 que tienen como objetivo reflexionar sobre el impacto de las nuevas medidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en los propios docentes en las distintas etapas educativas. En este marco teórico, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuadra nuestro trabajo, solo se mencionan algunas investigaciones de las llevadas a cabo en Portugal y otras relacionadas con las prácticas docentes.

De Portugal, destacamos las de Abrantes (2021), Flores et al. (2021) y la del Conselho Nacional de Educação (2021). Abrantes (2021) analiza los efectos de la pandemia en la escuela pública primaria y secundaria entre marzo y junio de 2020 (período de confinamiento) y apunta como principales limitaciones los problemas técnicos y, en lo referente a los sentimientos del profesorado, la resistencia, el aburrimiento y la desmotivación surgida con el paso del tiempo. Flores et al. (2021) también se refieren a las principales dificultades en la enseñanza básica y secundaria en Portugal para adaptarse a la enseñanza en línea, resaltando la escasez de recursos de los estudiantes; la dificultad de involucrarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el mayor tiempo exigido con respecto a la enseñanza presencial; y la falta de formación del cuerpo docente en enseñanza a distancia y de apoyo de los padres. Por último, del exhaustivo estudio del Conselho Nacional de Educação (2021), que examina los efectos de la pandemia en la enseñanza primaria, secundaria y superior en Portugal, se concluye que los principales contratiempos se producen porque las competencias digitales, los equipos informáticos y el acceso a internet no están generalizados en la población y, por tanto, este escenario evidencia una brecha socioeconómica entre alumnos.

Asimismo, especialmente relevantes para nuestra investigación resultan aquellos trabajos, aún escasos, que analizan las percepciones de los profesores en formación inicial que se ven obligados a realizar íntegra o parcialmente sus prácticas pedagógicas en línea debido a la crisis sanitaria y cómo esas circunstancias afectan al desarrollo de su competencia profesional docente. Este periodo de prácticas, cuando implica la verdadera participación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales, se revela como el espacio idóneo para la adquisición y el desarrollo de la competencia profesional (Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2013), entendida esta como el “conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional” (Monereo, 2010, párr. 3). La movilización de ese conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes solo se concreta en la acción, por lo que la experiencia y el contexto son aspectos claves (Tejada Fernández & Ruiz Bueno, 2013). Partiendo de estos postulados y de las dificultades propias de ese momento de transición de estudiantes a profesores (Flores, 1999), parece interesante saber cómo influyen los nuevos escenarios surgidos a causa de la pandemia en el desarrollo de su competencia docente.

Aguilar Ródenas (2021), refiriéndose a maestros de primaria en prácticas en España en un contexto de exclusión social, subraya la frustración,

la rabia y el miedo vividos en ese periodo. Estos apuntan como dificultades más frecuentes la falta de comunicación con los estudiantes y la de formación en TIC y, como principal limitación, la falta de equipamiento de los discentes.

Batlle Rodríguez y González Argüello (2022) analizan el nivel de satisfacción y las percepciones de estudiantes de un programa de máster en Formación de Profesores de Español Lengua Extranjera (ELE) de la Universidad de Barcelona (España), sobre las ventajas e inconvenientes de la realización de sus prácticas docentes en línea durante la pandemia. El ámbito de estudio hace este trabajo particularmente significativo para nuestra investigación. Los resultados muestran, mayoritariamente, un alto nivel de satisfacción de los encuestados con las prácticas virtuales, pues consideran que de este modo tienen la oportunidad de enfrentarse a nuevos contextos y poner en práctica o adquirir conocimientos en relación con las TIC y, por ende, desarrollar su competencia profesional en un contexto que les puede resultar útil para su futuro laboral. No obstante, hacen referencia a inconvenientes como la escasa formación respecto a la modalidad de enseñanza en línea; problemas técnicos, tales como fallos de conectividad o falta de competencia digital del alumnado o de recursos específicos para participar en la clase virtual; las consecuencias de tener la cámara apagada para la interacción y el contacto visual; o las dificultades asociadas a la gestión de clase, por ejemplo, en lo que concierne a la capacidad para captar la atención de los discentes, la corrección, las dinámicas de grupo, el uso del espacio, la imposibilidad de usar el lenguaje no verbal para acompañar las instrucciones o la gestión de la participación y la interacción del alumnado (si bien algunos encuestados afirman que la modalidad en línea favorece estas dos últimas cuestiones). La obligación de impartir clases desde casa, sin desplazarse a los centros, es vista como una ventaja para algunos –por las comodidades que conlleva– y una limitación para otros –por la dificultad para conocer los centros y compartir espacio físico con estudiantes y docentes.

Bergmann y González Argüello (2024) publican un estudio basado en el anterior, pero que amplía la muestra de informantes. Por un lado, recogen datos en el contexto antes descrito, es decir, las prácticas a adultos fuera de la enseñanza reglada en un máster de Formación de Profesores de ELE de la Universidad de Barcelona; y, por otro, las prácticas en institutos de enseñanza obligatoria que forman parte del currículo de una licenciatura en Letras en la Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil). En los resultados, semejantes a los obtenidos por Batlle Rodríguez y González Argüello (2022), los profesores en prácticas señalan ventajas como el desarrollo de su competencia digital docente, la posibilidad de impartir clase en centros alejados de su lugar de residencia o la menor presión que sienten al realizarlas desde sus domicilios. En cuanto a inconvenientes, destacan problemas técnicos debidos a la mala conexión, la desconexión de cámaras, la falta de interacción con el estudiantado, limitaciones respecto a la comunicación no verbal, el desconocimiento de estrategias específicas para la gestión del aula, así como el insuficiente conocimiento del centro escolar y la falta de contacto directo con los estudiantes y otros docentes. Con todo, valoran positivamente el hecho de haber podido realizar las prácticas a pesar de la crisis sanitaria y, en consonancia con los resultados de Batlle Rodríguez y González Argüello

(2022), su grado de satisfacción es alto.

Tras este breve marco teórico, se describen las características de la investigación implementada.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

El presente estudio se lleva a cabo en dos másteres que habilitan para la enseñanza del Español a alumnos desde los 12 años hasta los 18, final de la secundaria (o equivalente) en Portugal. Se trata del Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês ou Inglês (MEPIEFA) y el Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou Espanhol ou Francês (MEIEFA) de la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto, con una duración de dos cursos académicos, cuyo principal objetivo es el desarrollo de competencias científicas y pedagógicas necesarias para el ejercicio de la función docente en las etapas educativas antes mencionadas.

Una de las asignaturas del segundo curso de los másteres es Iniciação à Prática Profissional, que contempla un seminario quincenal en la facultad (Seminário), prácticas docentes (Prática de ensino supervisionada) en distintas instituciones de enseñanza a lo largo de todo el curso lectivo y un trabajo final de máster (Relatório de estágio).

Como apoyo a las prácticas y al trabajo final de máster, en el área de especialización de Español, los Profesores en Prácticas (PeP) deben elaborar un portafolio reflexivo. La importancia de formar a profesionales que “sea[n] consciente[s] de por qué y para qué actúa[n] de un determinado modo” (Atienza, 2009, p. 3) es también uno de los objetivos principales de estos másteres. Como afirma Esteve (2004), “[s]olo si el docente llega a ser consciente de lo que hace y es capaz de llevar a cabo una reflexión crítica sobre su propia pedagogía y sus convicciones, podrá avanzar en su actuación pedagógica” (p. 11). En este sentido, el portafolio:

puede ayudar a canalizar esa toma conciencia, esa reflexión. Puede potenciar la autonomía, con un compromiso y con una actitud autocrítica. Si los docentes se autoevalúan, aprenden a conocerse, por consiguiente, a saber cuáles son sus debilidades y fortalezas. Y a mayor conocimiento, mayor amplitud de criterios (Atienza, 2009, p. 3)

El portafolio solicitado se divide en cuatro partes, que se resumen a continuación¹:

1. Para más información sobre este portafolio, consultese Pazos Anido et al. (2023).

Figura 2:
Estructura del portafolio

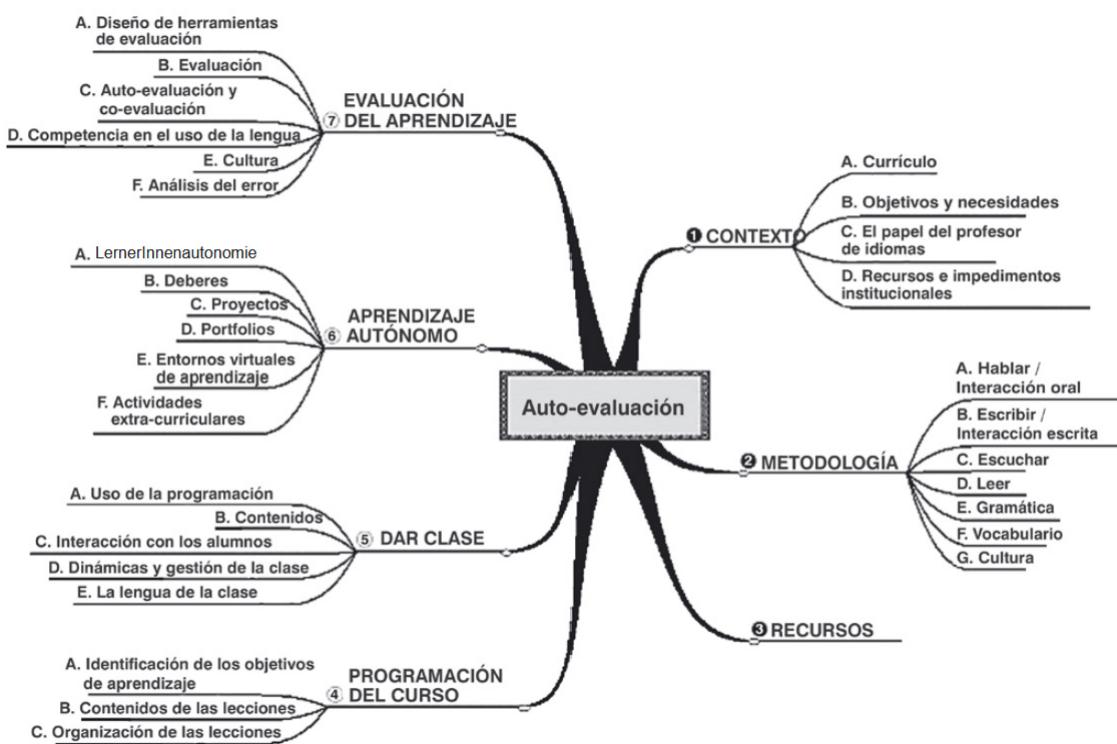


Nota: Elaboración propia.

Como se puede observar, para la segunda parte, los PeP se basan en el PEFPI (Newby et al., 2007), documento impulsado por el Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa, concretamente en su sección de autoevaluación. Esta contempla 195 descriptores de competencias relacionados con la enseñanza de idiomas, definidos como “el conjunto de competencias básicas que todo profesor de idiomas debería esforzarse en desarrollar y adquirir” (p. 5) y formulados en términos de “saber o poder hacer” –como, por ejemplo, “Soy capaz de programar actividades que evidencien la interdependencia entre lengua y cultura” (p. 37). Deben considerarse como un punto de partida para promover la reflexión y la autoevaluación y no como una lista de control. Los PeP escogen nueve de estos descriptores, tres después de cada una de las unidades didácticas impartidas.

Como se aprecia en la siguiente imagen, se agrupan en siete categorías generales que “representan áreas en las que los profesores necesitan tener conocimientos y haber desarrollado distintas competencias esenciales y en las que deben tomar decisiones en relación con la enseñanza” (p. 6), como “Contexto” o “Metodología”. A su vez, se dividen en diferentes áreas, como “Currículo” o “Hablar/Interacción oral”, respectivamente:

Figura 3:
Categorización de los descriptores del PEFPI



Fuente: Newby et al. (2007, p. 6).

Una vez descrito el contexto de estudio, se detallan los objetivos establecidos, la muestra y la metodología adoptada.

3.1. OBJETIVOS

En esta investigación se plantean dos objetivos principales:

(1) Conocer las preocupaciones e inquietudes de los PeP que realizan sus prácticas de ELE en institutos de Oporto y alrededores y que se ven obligados a dar clases a distancia o presenciales lidiando con las restricciones impuestas por la situación sanitaria, a partir de sus portafolios reflexivos. Asimismo, se pretende descubrir el impacto de la pandemia en su práctica docente y su formación.

Para ello, se formula la siguiente pregunta: ¿Qué preocupaciones e inquietudes muestran los PeP durante el periodo de pandemia? Partiendo de esta, nos planteamos otras más concretas con la finalidad de que nos guíen en el análisis de datos: ¿Qué ventajas/oportunidades y dificultades/limitaciones les supone el cambio de impartir clases presenciales a clases en

línea? ¿Y viceversa? ¿Cómo afecta esta situación al desarrollo de su competencia profesional docente? De los descriptores del PEFPI, ¿qué categoría es la más elegida? ¿Y qué descriptores? ¿Qué reflexiones hacen en torno al más frecuente?

(2) Comparar los descriptores seleccionados por los PeP para el portafolio reflexivo en el periodo de pandemia con los de prepandemia (2014-2019) y pospandemia (2022-23). Así, se intenta dar respuesta a: ¿Los intereses y preocupaciones manifestados coinciden con los de prepandemia y pospandemia?

3.2. MUESTRA

En este estudio se sigue una técnica de muestreo intencional (Ruiz Olabuénaga, 2012), seleccionando los portafolios de los estudiantes inscritos en el segundo curso de los másteres en enseñanza de Español antes referidos de diferentes años lectivos.

Para dar respuesta al primer objetivo, se recopilan los portafolios reflexivos de los profesores que realizan sus prácticas durante tres cursos lectivos, entre 2019-2020 y 2021-2022. Es importante destacar que, dado que las prácticas tienen la duración de un curso lectivo y de acuerdo con las medidas implementadas entre 2020 y 2022 indicadas en la introducción, los participantes en este estudio imparten clases en distintas modalidades, lo cual es una particularidad de esta investigación que no se observa en otras consultadas. Así, unos, en el curso 2019-2020, comienzan sus prácticas con clases presenciales y pasan a las virtuales; otros justo al contrario, en el curso 2020-2021; y otros realizan sus prácticas en los centros educativos en el curso 2021-2022, limitados por las restricciones impuestas para espacios interiores (como la distancia interpersonal y el uso de mascarillas) e incluso en momentos puntuales se ven obligados a adoptar un modelo híbrido para atender las necesidades de aquellos estudiantes que no pueden acudir al centro educativo. Se trabaja con un total de 23 portafolios: nueve del curso académico 2019-2020, nueve del 2020-2021 y cinco del 2021-2022. De esos 23 documentos, se analizan todas las secciones: introducciones, comentarios de autoevaluación sobre las clases impartidas, reflexiones a partir de los descriptores del PEFPI seleccionados y conclusiones. Sin embargo, cinco portafolios no se examinan en su totalidad, debido a que algunas clases de las incluidas son antes de la declaración del estado de emergencia en Portugal o también a que algunos estudiantes, por diferentes motivos, no completan la sección de reflexión basada en los descriptores del PEFPI.

Por ende, y tomando en consideración estas particularidades, la muestra se conforma a partir de los siguientes datos:

Tabla 1:
Corpus correspondiente al periodo de pandemia

Secciones del portafolio analizadas	Curso 2019-2020	Curso 2020-2021	Curso 2021-2022	TOTAL
Introducción	9	9	5	23
Reflexiones sobre las clases impartidas	5	27	15	47
Reflexiones a partir de los descriptores seleccionados	24	63	45	132
Conclusión	9	9	5	23

Nota: Elaboración propia.

Conviene destacar que para el análisis no se tienen en cuenta datos identificativos de los PeP, si bien cabe mencionar que todos, excepto uno, son portugueses y ninguno de ellos, en el periodo de pandemia, cuenta con experiencia docente previa en el ámbito de la enseñanza formal.

Con el propósito de dar respuesta al segundo objetivo relacionado con el periodo de prepandemia, se parte de los portafolios de 75 estudiantes que realizan sus prácticas entre 2014 y 2019; mientras que, para el periodo de pospandemia, se toman nueve del curso 2022-2023. Esta comparación de las percepciones de los futuros docentes en diferentes períodos, en el mismo contexto formativo y a partir de la misma fuente de datos, es otra aportación que distingue esta investigación de otras consultadas.

Para el periodo de prepandemia se amplía un estudio anterior (Barros Lorenzo et al., 2019) y se analiza únicamente la sección del portafolio correspondiente a las reflexiones a partir de los descriptores escogidos, sumando un total de 675, como se observa en la Tabla 2:

Tabla 2:
Corpus correspondiente al periodo de prepandemia

Secciones del portafolio analizadas	Curso 2014-2015	Curso 2015-2016	Curso 2016-2017	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019	Total
Reflexiones a partir de los descriptores seleccionados	297	153	90	72	63	675

Nota: Elaboración propia.

En el periodo de pospandemia se consideran todos los apartados del portafolio:

Tabla 3:
Corpus correspondiente al periodo de pospandemia

Secciones del portafolio analizadas	Curso 2022-2023
Introducción	9
Reflexiones sobre las clases impartidas	27
Reflexiones a partir de los descriptores seleccionados	81
Conclusión	9

Nota: Elaboración propia.

3.3. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta los objetivos establecidos, planteamos una investigación mixta, combinando los enfoques cualitativos y cuantitativos (Creswell, 2014; Hernández Sampieri et al., 2006), que permite obtener información sobre las preocupaciones e inquietudes de los PeP a partir del análisis de sus reflexiones y de los descriptores y las categorías del PEFPI escogidos con más frecuencia, extraídos de sus portafolios reflexivos. Estos registros de los docentes posibilitan recabar información retrospectiva y acceder a sus percepciones (Del Rincón Igea et al., 1995).

En cuanto a la técnica de recogida de datos, optamos por el análisis de contenido desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa (Ruiz Olabuénaga, 2012). De este modo, se pretende realizar comparaciones cuantificables entre los grupos de datos obtenidos y también estudiar con más profundidad los resultados más frecuentes.

A partir del enfoque cuantitativo del análisis de contenido, se realiza un recuento de los descriptores del PEFPI —numerados del 1 al 195— seleccionados más veces. Para calcular la categoría a la que corresponden los elegidos con más frecuencia, se requiere el cálculo del peso de cada una de las categorías en el PEFPI respecto al conjunto de descriptores, pues hay categorías que cuentan con más descriptores que otras, como se comprueba en la Tabla 4:

Tabla 4:
Peso de las categorías en el PEFPI respecto al conjunto de descriptores

Categorías del PEFPI	N.º de descriptores en cada categoría	Porcentaje de cada categoría respecto al conjunto del PEFPI (Factor A)
1. Contexto	23	11,79%
2. Metodología	57	29,23%
3. Recursos	11	5,64%
4. Programación del curso	22	11,28%
5. Dar clase	27	13,85%
6. Aprendizaje autónomo	28	14,36%
7. Evaluación del aprendizaje	27	13,85%
Total	195	100,00%

Nota: Elaboración propia.

Para el análisis cualitativo del contenido de los textos, nos basamos sobre todo en Creswell (2014). Inicialmente, se procede a la selección de la información. Para ello, se realiza una primera lectura de los siguientes datos: por un lado, las introducciones, conclusiones, autoevaluaciones de las clases impartidas —con la intención de localizar comentarios sobre enseñanza a distancia o sobre cómo las restricciones de la pandemia afectan a sus clases— de los portafolios correspondientes al periodo de pandemia; por otro, las reflexiones acerca de los cinco descriptores más escogidos en el periodo de pandemia y pospandemia (datos resultantes del análisis cuantitativo realizado previamente); y, por último, para el análisis de los demás descriptores, se realizan búsquedas por unidades léxicas (en español y portugués), como “pandemia”, “a distancia/online/en línea”, “TIC”, “videoconferencia”, “restricción”, “distancia física”, “mascarilla” o “plataforma” y se analizan con más pormenor aquellos en los que aparecen. Así, se deciden las unidades de registro. A continuación, comenzamos con la categorización de esos datos, siguiendo un criterio temático (Gibbs, 2012), recurriendo a categorías más globales y después a otras más específicas (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Posteriormente, se triangulan los datos a partir del análisis realizado por las dos investigadoras, a fin de asegurar la coherencia y la precisión en la categorización (Gibbs, 2012). Por último, se elaboran cuatro esquemas (Anexo 1) con el propósito de facilitar la comprensión de los datos y reflejar su jerarquización.

4. RESULTADOS

La presentación de los resultados se organiza en torno a dos apartados, uno dedicado a los resultados cuantitativos y otro a los cualitativos, y en cada uno

de ellos se incluyen los datos correspondientes a los distintos períodos analizados (pandemia, prepandemia y pospandemia).

4.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS

Del análisis de la sección correspondiente a las reflexiones sobre los descriptores del PEFPI seleccionados por los PeP, se contabilizan los descriptores elegidos para cada una de las categorías y aquellos más frecuentes en los tres períodos contemplados.

4.1.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS CORRESPONDIENTES AL PERÍODO DE PANDEMIA (2020-2022)

A fin de evaluar la importancia que cada categoría del PEFPI tiene para los PeP, definimos un factor de ponderación obtenido de la división del porcentaje por categoría según los descriptores registrados por los PeP (factor B) (ver Tabla 5) entre el porcentaje de cada categoría en el conjunto del PEFPI (factor A). Teniendo en cuenta el cálculo anterior y los descriptores de cada categoría elegidos durante la pandemia, se observa que la categoría más frecuente es “Recursos”, entendida como “la variedad de recursos a la que los profesores podemos recurrir en el proceso de búsqueda, selección y/o producción de ideas, textos, actividades, tareas y materiales de referencia útiles para los alumnos” (Newby et al., 2007, p. 32); seguida de “Dar clase”, categoría que se centra en “qué hace un profesor de lengua moderna en clase y las destrezas necesarias que ha de poner en juego” (p. 40), en lo que se refiere a la ejecución de la programación de una unidad didáctica, la interacción del docente con los estudiantes, las dinámicas y gestión de la clase y la utilización de la lengua meta por parte del profesor.

Tabla 5:
Categorías del PEFPI más seleccionadas durante la pandemia

Categorías del PEFPI	N.º de descriptores seleccionados en cada categoría	Porcentaje por categoría según los descriptores seleccionados (Factor B)	Ponderación de los factores A y B
1. Contexto	11	8,33%	0,71
2. Metodología	34	25,76%	0,88
3. Recursos	20	15,15%	2,69
4. Programación del curso	13	9,85%	0,87
5. Dar clase	31	23,48%	1,70
6. Aprendizaje autónomo	10	7,58%	0,53
7. Evaluación del aprendizaje	13	9,85%	0,71
Total	132	100%	

Nota: Elaboración propia.

Además de este dato, interesa saber qué descriptores escogen los PeP con más frecuencia para conocer sus preocupaciones e inquietudes. En la Tabla 6, donde aparecen los cinco más elegidos, se comprueba que el descriptor más veces registrado pertenece a la categoría “Recursos” y tiene relación con las TIC, con la capacidad de seleccionar y utilizar en el aula materiales y actividades TIC. Cabe destacar que en el PEFPI constan otros ocho que se refieren a las TIC, que aparecen en las categorías “Recursos”, “Dar clase” y “Autonomía del alumno”, y que los PeP escogen en pocas ocasiones o en ninguna, tal vez por una cuestión de prioridades en una situación completamente imprevista.

Los otros descriptores más frecuentes dan cuenta de la importancia que otorgan los PeP a la aceptación de las críticas de compañeros y tutores, las actividades para aprender vocabulario, la capacidad de estructurar y planificar una secuencia didáctica y la de impartir la clase en la lengua meta.

Tabla 6:
Descriptores del PEFPI seleccionados con mayor frecuencia durante la pandemia

N.º DE DESCRIPTOR	FRECUENCIA	DESCRIPTOR
88	8 veces seleccionado	Recursos > Soy capaz de seleccionar y utilizar en el aula materiales y actividades TIC (tecnologías de la información y la comunicación) que sean apropiados para mis alumnos.
18	6 veces seleccionado	Contexto > El papel del profesor de idiomas > Soy capaz de aceptar las críticas de mis compañeros y tutores y aprovecharlas como retroalimentación para mejorar mi modo de enseñar.
70	6 veces seleccionado	Metodología > Vocabulario > Puedo evaluar y seleccionar una variedad de actividades que ayuden a los alumnos a aprender vocabulario.
98	5 veces seleccionado	Programación del curso > Contenido de las lecciones > Soy capaz de estructurar una programación de una unidad didáctica y/o una secuencia de unidades de enseñanza con contenidos y actividades variados y organizados con coherencia.
135	5 veces seleccionado	Dar clase > Dinámicas y gestión de la clase > Soy capaz de dar la clase en la lengua objeto de estudio (lengua meta).

Nota: Elaboración propia.

4.1.2. RESULTADOS CUANTITATIVOS CORRESPONDIENTES AL PERÍODO DE PREPANDEMIA (2014-2019)

Para poder dar respuesta al segundo objetivo y comparar los datos de la pandemia con los obtenidos antes de 2020, se procede al análisis de los descriptores más escogidos por 75 PeP. Comprobamos que, una vez más, pertenecen a las categorías “Recursos” y “Dar clase”.

Tabla 7:
Categorías del PEFPI más seleccionadas entre 2014 y 2019 (prepandemia)

Categorías del PEFPI	N.º de descriptores seleccionados en cada categoría	Porcentaje por categoría según los descriptores seleccionados	Ponderación de los factores A y B
1. Contexto	94	13,93%	1,18
2. Metodología	175	25,93%	0,89
3. Recursos	75	11,11%	1,97
4. Programación del curso	91	13,48%	1,19
5. Dar clase	126	18,67%	1,35
6. Aprendizaje autónomo	52	7,70%	0,54
7. Evaluación del aprendizaje	62	9,19%	0,66
Total	675	100%	

Nota: Elaboración propia.

En cuanto a los descriptores, el elegido más veces también pertenece a la categoría “Recursos” y se centra en el diseño de materiales y actividades apropiados para el alumnado. Los otros se relacionan con la capacidad para aceptar las críticas de compañeros y tutores, realizar transiciones entre actividades, crear un ambiente de confianza propicio para el desarrollo de la interacción oral y apoyar la participación de los discentes.

Tabla 8:
Descriptores del PEFPI seleccionados con mayor frecuencia entre 2014 y 2019 (prepandemia)

N.º de descriptor y frecuencia	Descriptor
85	Recursos > Sé diseñar materiales y actividades de aprendizaje apropiadas para mis alumnos.
18	Contexto > El papel del profesor de idiomas > Soy capaz de aceptar las críticas de mis compañeros y tutores y aprovecharlas como retroalimentación para mejorar mi modo de enseñar.
116	Dar clase > Uso de la programación de una unidad didáctica > Soy capaz de asegurar una transición natural entre actividades y tareas realizadas individualmente, en grupos, o entre toda la clase.
24	Metodología > Hablar/Interacción oral > Puedo crear un ambiente de confianza que invita a que los alumnos participen en actividades de expresión oral.
98	Dar clase > Interacción con los alumnos > Sé cómo reaccionar y apoyar las participaciones, iniciativas y contribuciones de los alumnos.

Nota: Elaboración propia.

4.1.3. RESULTADOS CUANTITATIVOS CORRESPONDIENTES AL PERÍODO DE POSPANDEMIA (2022-2023)

Para dar cumplimiento al segundo objetivo y comprobar si las inquietudes manifestadas por los PeP en el curso 2022-2023 coinciden con las de la pandemia, realizamos el mismo análisis de los descriptores del PEFPI. Constatamos que, de nuevo, las categorías de las que seleccionan más descriptores son “Recursos” y “Dar clase”.

Tabla 9:
Categorías del PEFPI más seleccionadas en 2022 y 2023 (pospandemia)

Categorías del PEFPI	N.º de descriptores seleccionados en cada categoría	Porcentaje por categoría según los descriptores seleccionados	Ponderación de los factores A y B
1. Contexto	8	9,88%	0,84
2. Metodología	17	20,98%	0,72
3. Recursos	12	14,81%	2,63
4. Programación del curso	4	4,94%	0,44
5. Dar clase	25	30,86%	2,23
6. Aprendizaje autónomo	6	7,41%	0,52
7. Evaluación del aprendizaje	9	11,11%	0,80
Total	81	100%	

Nota: Elaboración propia.

Respecto a los descriptores, el que hace referencia a la capacidad de realizar transiciones naturales entre actividades, correspondiente a la categoría “Dar clase”, es el más elegido, si bien no hay una gran diferencia en la frecuencia con el resto, dado que solo se analizan nueve portafolios. Entre los más escogidos también se encuentran dos descriptores de la categoría “Recursos”, uno relacionado con la capacidad de seleccionar materiales de comprensión auditiva y lectora y otro con la capacidad de diseñar materiales y actividades TIC.

Tabla 10:
Descriptores del PEFPI seleccionados con mayor frecuencia en 2022 y 2023 (pospandemia)

Nº de descriptor	Frecuencia	Descriptor
116	7 veces seleccionado	Dar clase > Uso de la programación de una unidad didáctica > Soy capaz de asegurar una transición natural entre actividades y tareas realizadas individualmente, en grupos, o entre toda la clase.
18	5 veces seleccionado	Contexto > El papel del profesor de idiomas > Soy capaz de aceptar las críticas de mis compañeros y tutores y aprovecharlas como retroalimentación para mejorar mi modo de enseñar.
83	5 veces seleccionado	Recursos > Soy capaz de localizar y seleccionar materiales de comprensión auditiva y de comprensión lectora apropiados a las necesidades de mis alumnos de entre distintos recursos como la literatura, los medios de comunicación e Internet.
89	5 veces seleccionado	Recursos > Sé diseñar materiales y actividades TIC (tecnologías de la información y la comunicación) apropiados para mis alumnos.
126	5 veces seleccionado	Dar clase > Interacción con los alumnos > Sé cómo reaccionar y apoyar las participaciones, iniciativas y contribuciones de los alumnos.

Nota: Elaboración propia.

4.2. RESULTADOS CUALITATIVOS

En este apartado presentamos los resultados del análisis de los datos cualitativos en forma de gráfico (Anexo 1), con el objetivo de facilitar su comprensión. Se muestran tres esquemas, donde constan las categorías resultantes del análisis de los datos correspondientes a la época de pandemia y la relación entre ellas: el primero se refiere a las clases a distancia (Figura 4, Anexo 1); el segundo al contraste entre estas y las presenciales (Figura 5, Anexo 1); y el tercero a los datos extraídos de las reflexiones sobre el descriptor 88, el elegido con más frecuencia (Figura 6, Anexo 1) —en el análisis de los otros cuatro descriptores indicados en la Tabla 6, no se aprecian reflexiones relacionadas específicamente con el contexto pandémico. También se expone un cuarto esquema elaborado a partir de los datos sobre el descriptor 89 (Figura 7, Anexo 1), el más elegido durante el periodo de pospandemia. En la exposición de los resultados, tal como recomienda Gibbs (2012), a fin de comprender mejor ciertas categorías, se recogen algunas citas extraídas de los comentarios analizados, aunque, dada la limitación de extensión para este artículo, resulta inviable incluir ejemplos para todas.

4.2.1. RESULTADOS CUALITATIVOS CORRESPONDIENTES AL PERÍODO DE PANDEMIA

Del análisis de los textos de los PeP durante la pandemia, se desprenden tres categorías principales: las clases a distancia, las diferencias entre las clases en línea y las presenciales y el descriptor del PEFPI registrado con más frecuencia (“Soy capaz de seleccionar y utilizar en el aula materiales y actividades TIC que sean apropiados para mis alumnos”).

Clases a distancia

Tal como se observa en la Figura 4 (Anexo 1), los PeP en sus comentarios sobre las clases virtuales inciden en las competencias docentes que requiere esta modalidad de enseñanza, la gestión de sentimientos y emociones, las limitaciones y dificultades asociadas a las clases en línea y las oportunidades que surgen como consecuencia de ese nuevo contexto al que se enfrentan.

En lo que respecta a las competencias docentes, las reflexiones giran mayoritariamente en torno a la planificación, concretamente la creación, selección y adaptación de materiales, así como el diseño de actividades dinámicas. A continuación se transcriben algunos ejemplos:

(...) pelo facto de me encontrar perante a necessidade de uma completa reorganização [de la clase virtual]: da planificação das aulas, que tem de deixar de seguir a estrutura a que estamos habituados, dos materiais, que têm de se adaptar ao ensino à distância passando das habituais fichas aos documentos PowerPoint. (PeP 1)

Durante a planificação desta unidade tive sérias dificuldades em adaptar-me ao novo normal. [...] a minha preocupação foi pegar na atual situação que vivemos e entender, de verdade, como é que os alunos se sentem e explicar como eu me sinto também. (PeP 4)

Asimismo, se registran numerosas reflexiones sobre las emociones y sentimientos que experimentan debido a la situación pandémica, casi todos negativos, como nerviosismo, frustración, desesperación, cansancio o desmotivación. Se presentan algunos fragmentos que lo evidencian:

(...) a última unidade [...] tem lugar num contexto de ensino à distância completamente nov[o] para toda a comunidade. Tal contexto acaba por trazer à tona, novamente, um sentimento de ansiedade e nervosismo, uma vez mais inerente ao receio do “desconhecido”. A última unidade, que provavelmente seria a mais estável em termos emocionais, acabou por ser todo o contrário, justificada pela incerteza [...]. Tal levou a que fosse comentado pela professora orientadora que me viu mais nervosa nesta unidade, contrabalançando com a serenidade com que me via nas aulas presenciais. (PeP 1)

Finalmente llegó el día de mi primera clase, y ¿cómo me podía sentir? Claro, mal. Llevé días de estrés porque no sabía que iba a hacer, estaba desmotivado, cansado mentalmente y preocupado – muy preocupado – porque iba a ser evaluado en mi primera clase de español, a distancia [...]. De hecho, no me siento satisfecho de la clase evaluada, ni de las otras. Me siento, digamos, mal y triste, porque me siento incapaz de hacer lo que esperaba de hacer. (PeP 15)

También hacen referencia en muchas ocasiones a limitaciones derivadas de la impartición de clases virtuales, tanto en lo que se refiere a la gestión de clase, como la realización de trabajo en equipo, la escasa participación del estudiantado, la dificultad de establecer interacciones y relaciones interpersonales o la gestión del tiempo; como a limitaciones técnicas, especialmente al uso inadecuado de la cámara, que afectan a la gestión del tiempo y de la clase. Se reproducen algunas reflexiones que plasman estos inconvenientes:

(...) as turmas nem sempre participam da mesma forma, a interação é colocada um pouco em segundo plano, falta o trabalho em equipa, o contacto físico, concretamente as expressões faciais, os movimentos pela sala de aula, toda a vertente gestão emocional e interpessoal enquanto profissionais, entre outras. (PeP 9)

Nesta UD tinha uma agravante [...], que teve a ver com o facto de a maior parte dos alunos não ter a câmara ligada, e não me ser possível ver as suas reações e verificar se realmente estavam a realizar as tarefas. (PeP 16)

Pese a lo mencionado, algunos PeP logran ver oportunidades en este contexto desfavorable, como el desarrollo de su competencia docente, sobre todo la digital, y algunos incluso identifican áreas de mejora concretas, como la creación de materiales didácticos para las clases en línea. Esta perspectiva de las dificultades como reto contrasta con la de la mayoría, que considera que estas circunstancias son un obstáculo para su desarrollo profesional. A continuación, se muestran algunos ejemplos:

He podido trabajar en la gestión de clase, creación de grupos de trabajo y las circunstancias me permitieron, además, mejorar habilidades a la hora de impartir clase a distancia, como la creación de actividades interactivas a través del TEAMS, la creación de «salas simultáneas» y la monitorización del trabajo de los alumnos. (PeP 13)

Julgo que poderia ter evoluído mais, se não fosse o facto de ter de lecionar aulas à distância aquando da segunda unidade didática. (PeP 16)

Diferencias entre modalidad presencial y a distancia

Los PeP comentan su experiencia sobre las clases virtuales y la comparan con la vivida en las presenciales. Los resultados de este cotejo (Figura 5, Anexo 1) provienen exclusivamente del análisis de la reflexión explícita de los PeP, ya que, al tratar cuestiones sobre las clases a distancia (Figura 4, Anexo 1), implícitamente hacen un contraste entre ambas.

En los comentarios destacan las alusiones a las ventajas —consideradas desventajas en las clases en línea—, como la proximidad con los estudiantes y la mayor implicación de los discentes, pese a que algunos PeP siguen indicando la escasa participación como una de las dificultades también en la clase presencial.

Asimismo, aluden a las limitaciones derivadas de las restricciones impuestas por la pandemia en los espacios cerrados, que afectan a la dinámica de grupos y al lenguaje no verbal, debido al uso de mascarillas. Además, en la vuelta a los institutos, explican cómo se sienten y, en este caso, expresan emociones positivas, como alivio, tranquilidad o confianza.

La siguiente cita ejemplifica algunos de estos aspectos:

Antes de lecionar esta terceira unidade didática, sentia-me aliviada, por a mesma ser presencial [...]. Daí estar mais confiante e segura de mim, o que creio que foi positivo e influenciou o meu desempenho durante estas últimas aulas lecionadas. Por exemplo, a nível das emoções, julgo que fiz já uma melhor gestão das mesmas, pois estava calma, à-vontade e interagi com os alunos como se já os conhecesse há algum tempo. Notou-se visivelmente uma maior empatia entre ambas as partes, o que foi notório também através do envolvimento dos alunos nas atividades, e na sua participação / interação durante as aulas. Assim sendo, em comparação com a unidade didática anterior [a distancia], as diferenças a nível de relacionamento inter-pessoal entre mim e os alunos foram evidentes. (PeP 16)

Descriptor 88 del PEFPI “Soy capaz de seleccionar y utilizar en el aula materiales y actividades TIC que sean apropiados para mis alumnos”

Las reflexiones sobre el descriptor escogido con más frecuencia por los PeP durante la pandemia, como consta en la Figura 6 (Anexo 1), giran en torno a los motivos de elección del descriptor, las plataformas digitales y sus ventajas y desventajas.

Respecto a los motivos, se señala, por ejemplo, que las TIC son necesarias para motivar y captar la atención del alumnado y que son relevantes para la docencia en el contexto de pandemia, tal como se comprueba en este fragmento:

Lo [este descriptor] he seleccionado porque, en la época que estamos viviendo, es uno de los aspectos más importantes de la práctica docente. Esto es, hay que saber utilizar las TIC y conocer los diferentes

recursos que podemos extraer de ellas, sobre todo si tenemos en cuenta la realidad de las clases en línea. Además, en mi opinión, es importante reflexionar sobre este descriptor en el segundo periodo de prácticas, porque me ha tocado impartir dos clases en línea y, si la tecnología ya está presente en las clases presenciales y la debemos utilizar, se vuelve aún más relevante cuando es el medio a través del cual impartimos las clases. (PeP 12)

En los comentarios también se mencionan ejemplos de actividades interactivas que usan en las clases, aunque se centran sobre todo en las plataformas digitales, principalmente en aquellas que permiten la selección y creación de actividades TIC. De estas, destacan los beneficios que ofrecen para el aprendizaje, como su carácter interactivo y el fomento de un aprendizaje significativo y de la autonomía de los estudiantes:

Este modelo [a distancia] permite melhorar a nossa competência digital e o uso de novas ferramentas, promove outras competências no aluno como a autonomia ou a gestão do seu processo de aprendizagem, entre outras. (PeP 9)

No obstante, también se apuntan bastantes inconvenientes, como la dificultad que implica la gestión de clase o el tiempo que lleva explorarlas y crear materiales:

En la enseñanza en línea hay que conocer bien los recursos que las diferentes plataformas nos presentan y adaptar y crear materiales que sean apropiados a nuestros alumnos y también motivadores, ya que la atención de los alumnos en este tipo de enseñanza suele disminuir. He hecho algunas reformulaciones y adaptado algunos materiales, pero tengo la conciencia de que algunos materiales que he presentado no han funcionado bien, precisamente porque estaban planificados para la enseñanza presencial y la enseñanza en línea pide otras estrategias más dinámicas y otro tipo de materiales que posibiliten la interacción entre los alumnos y su participación. (PeP 12)

4.2.2. RESULTADOS CUALITATIVOS CORRESPONDIENTES AL PERÍODO DE POSPANDEMIA

Teniendo en cuenta que el descriptor más escogido en el periodo de pospandemia es “Sé diseñar materiales y actividades TIC apropiados para mis alumnos” y que también se relaciona con el recurso a las nuevas tecnologías, resulta interesante para dar respuesta a los objetivos del estudio comprobar sobre qué aspectos versan las reflexiones. Como se observa en la Figura 7 (Anexo 1), los PeP mencionan motivos por los cuales lo seleccionan, objetivos para los que consideran esenciales las TIC, ejemplos de recursos utilizados y limitaciones y dificultades derivadas de su uso.

Entre las razones por las que eligen este descriptor destaca la importancia otorgada a los materiales didácticos y a las TIC como recursos para su diseño, además de ser el tema de su trabajo de fin de máster o responder a intereses personales de algunos PeP. Del mismo modo, en sus textos inciden especialmente en los objetivos del uso de las TIC, entre los que señalan la creación de materiales didácticos inclusivos, motivadores y atractivos; el desarrollo de la competencia digital del alumnado, particularmente la capacidad de los estudiantes para crear actividades y resolver problemas técnicos; o el fomento de la autonomía y la motivación de los discentes. A continuación se transcribe un fragmento que lo evidencia:

Uma vez que esta turma tem dois casos de alunos com necessidades educativas especiais, este tipo de recursos são uma mais-valia porque para além de atrativos e motivadores, são especialmente inclusivos – têm a capacidade de abranger todo o tipo de aprendizagens. [...] Como o último desafio como professora estagiária propus aos alunos um reto final: eles próprios criarem os seus próprios materiais, com apoio das novas tecnologias, para no final da Unidade Didática os apresentarem à turma e, até à comunidade. (PeP 29)

También se refieren a recursos que utilizan para el diseño de actividades, algunos que no constan en los datos correspondientes al periodo de pandemia, como Canva, LearningApps o Google Forms, el cual consideran más apropiado para la evaluación del aprendizaje.

Por último, apuntan las mismas limitaciones de estos recursos TIC que las aludidas durante la pandemia, como el tiempo y el esfuerzo que implica la creación de materiales o las dificultades en la gestión del aula.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos del análisis de los portafolios reflexivos de los PeP que realizan sus prácticas durante la pandemia permiten conocer sus inquietudes y compararlas, con base en los descriptores del PEFP registrados, con aquellas manifestadas en los periodos de prepandemia y pospandemia, dando así respuesta a los objetivos establecidos.

Los datos revelan el gran desafío que supone la pandemia para el profesorado en formación inicial, tanto para su práctica docente como para su aprendizaje, concordando con las conclusiones del Conselho Nacional de Educação (2021) en Portugal. Durante este periodo, las reflexiones de los PeP inciden en la necesidad de desarrollar competencias docentes en relación con las exigencias asociadas a la migración obligatoria del proceso de enseñanza-aprendizaje a la modalidad a distancia, como la planificación de clases –especialmente la creación y adaptación de materiales y actividades–, la gestión de clase y la competencia digital, en la misma línea que los resultados de Aguilar Ródenas (2021) y Batlle Rodríguez y González Argüello (2022),

investigaciones centradas también en las prácticas a distancia. Asimismo, indican el mayor tiempo y esfuerzo requeridos en comparación con la enseñanza presencial, percepciones igualmente presentes en los trabajos de Flores et al. (2021) y Bergmann y González Argüello (2024), en el que algunos participantes se refieren al “esfuerzo extra” que conllevan las clases virtuales (p. 12). Sin embargo, en este último, algunos muestran una sensación de éxito respecto a sus clases en línea, que no manifiestan en ningún momento los PeP de nuestra investigación, tal vez porque también tienen la experiencia de las clases presenciales y sienten que su desempeño es mejor en esta modalidad, en comparación con las clases a distancia.

Otra preocupación que se desprende de los resultados es la dificultad para gestionar sus emociones durante la pandemia, predominantemente las negativas, como frustración, cansancio, desmotivación o nerviosismo. Estas coinciden con las apuntadas por Abrantes (2021) o Aguilar Ródenas (2021). No obstante, el contexto de nuestro estudio permite el contraste entre dichas emociones y el alivio y tranquilidad experimentados, también en el periodo de pandemia, pero en las clases presenciales.

Otra inquietud que prevalece tiene que ver con las limitaciones técnicas derivadas de la falta de recursos o el mal uso de las cámaras, en consonancia con todos los trabajos mencionados en el marco teórico. Del mismo modo, se recalcan las dificultades percibidas en la gestión del aula, especialmente para promover la interacción y la participación, trabajar en equipo o dar retroalimentación, en línea con lo manifestado por algunos PeP en Batlle Rodríguez y González Argüello (2022) y Bergmann y González Argüello (2024).

Los resultados revelan que la realización de las prácticas a distancia afecta negativamente al desarrollo de las competencias docentes, excepto en lo que concierne a la competencia digital, y que solo algunos consideran esta situación como una oportunidad de desarrollo profesional. Esta perspectiva contrasta con el alto nivel de satisfacción mostrado por los PeP en los estudios de Batlle Rodríguez y González Argüello (2022) y Bergmann y González Argüello (2024), tal vez debido a que el grupo mayoritario realiza sus prácticas en un contexto de enseñanza no reglada y con adultos. La valorización negativa de los PeP y las limitaciones antes enumeradas se minimizan con la vuelta a las clases en los institutos, de las cuales estos mismos PeP resaltan las ventajas vinculadas a la proximidad con el alumnado y la sensación de alivio y confianza.

Las preocupaciones en torno a la creación y adaptación de materiales y la competencia digital justifican que el descriptor más escogido en el periodo de pandemia esté relacionado con la selección y uso de materiales y actividades TIC (categoría “Recursos”). No obstante, es destacable que en los tres períodos los más frecuentes corresponden a las categorías “Recursos” y “Dar clase”, mostrando así que estas son las que más inquietan en la fase inicial de carrera en la que se encuentra la mayoría.

El descriptor concreto más elegido por los PeP durante la pandemia y prepandemia pertenece a “Recursos”, aunque no es el mismo, visto que el de prepandemia es más general que el seleccionado durante la pandemia. Para el grupo de pospandemia, dos de la categoría “Recursos” también figuran

entre los cinco más registrados, concretamente el tercero y cuarto, pero no coinciden, dado que este grupo escoge el 83, que tiene que ver con la selección de materiales de comprensión auditiva y lectora a partir de recursos en papel o digitales; y el 89, el cual sí tiene relación con las TIC y alude al diseño y uso de materiales y actividades TIC —y no solo a la selección y uso de estos, a diferencia del más frecuente durante la pandemia. Una posible explicación recae en que en la pandemia los PeP tratan de buscar una solución rápida a las necesidades que enfrentan y en la pospandemia, ya han tenido la oportunidad de estar más en contacto con recursos TIC, en asignaturas de los másteres, en las clases que observan de los tutores o durante su experiencia como estudiantes. En todo caso, queda patente que la búsqueda, selección o creación de recursos para las clases es una preocupación de los profesores en formación inicial antes, durante y después de la pandemia.

Conviene poner de relieve otra coincidencia entre los tres grupos, pues el segundo descriptor más frecuente es el 18, relacionado con la aceptación de las críticas de tutores y compañeros y su aprovechamiento para mejorar su práctica docente, lo que evidencia la gran importancia otorgada a la retroalimentación en esta fase inicial. Este aspecto coincide con la primera etapa que distingue Fuller (1969), en la que las preocupaciones de los profesores giran en torno a sí mismos.

También el descriptor 116, que se refiere a la realización de transiciones naturales entre actividades y tareas, está entre los cinco más frecuentes en los períodos de prepandemia y pospandemia, por ser una preocupación habitual entre los PeP sin experiencia. Si bien, en la pandemia no se revela prioritario.

Los resultados de nuestro estudio coinciden en general con los de Flores (1999), que concluyen que las principales preocupaciones de los profesores principiantes en Portugal recaen en cuestiones de naturaleza situacional y personal y que aquellas dificultades que más recalcan tienen que ver con el contexto del aula (interacción pedagógica con los alumnos, motivación, planificación, evaluación y escasez de recursos). Asimismo, inquietudes como la motivación del estudiantado o el comportamiento —o la actitud inadecuada, que en nuestro caso se asocia especialmente a las clases en línea—, la organización del trabajo en clase y los materiales ocupan los primeros puestos en la lista de problemas identificados por profesores principiantes de Veenman (1984). Por tanto, a pesar de los años transcurridos, se constata que hay preocupaciones que se mantienen, pero las circunstancias sobrevenidas hacen que unas prevalezcan sobre otras o que surjan algunas nuevas, como la necesidad de crear y adaptar actividades y materiales TIC o de adecuar la metodología a la modalidad de clases a distancia. A la luz de estos resultados, cabría cuestionarse si la formación ofrecida en los programas curriculares de los ciclos de estudio en los que están inscritos los participantes debería integrar o profundizar en estos asuntos.

6. CONCLUSIONES

Tras el análisis de las reflexiones de los PeP en sus portafolios se comprueba que, durante la pandemia, estos acompañan la adaptación rápida y eficaz de los institutos a las nuevas necesidades, aunque manifiestan mayores dificultades y limitaciones en la educación a distancia frente a la presencial y reconocen que necesitan mejorar algunas de las competencias específicas para impartir clase en esta modalidad, tanto en la planificación y la gestión como en la competencia digital. Pese a esto, algunos —pocos— ven en las nuevas exigencias una oportunidad para su desarrollo profesional, concretamente de la competencia digital; a pesar de que como formadoras somos testigos de cómo estas circunstancias repercuten en el desarrollo de la competencia profesional docente de los participantes, especialmente en lo que concierne a la creación de materiales didácticos. De hecho, una preocupación común a los períodos analizados son los recursos para las clases, si bien durante la prepandemia no se refieren a las TIC, mientras que en la pandemia y pospandemia se asiste, como cabe esperar, a un mayor interés e inquietud por las nuevas tecnologías.

De este estudio, destaca la importancia de la competencia digital docente y de las competencias específicas para impartir una clase a distancia —especialmente la creación de materiales y el uso de plataformas digitales— y, sobre todo, de la gestión de las emociones del profesorado. Así, a partir de los resultados de esta investigación, y siendo conscientes de que en la formación inicial es imposible abarcar todos los aspectos de la competencia profesional docente, nuestras líneas futuras de trabajo en lo referente a esta etapa formativa pasan por incidir en el desarrollo de la competencia digital de formadores y PeP, promover su uso crítico y su potencial para la creación de materiales; la gestión de sentimientos y emociones de profesorado y alumnado; y la inclusión de contenidos relacionados con contextos educativos más amplios.

AUTORÍA DEL ARTÍCULO

Todos los autores contribuyeron por igual a la finalización de este trabajo.

CONFLICTO DE INTERESES

No hay conflicto de intereses que declarar.

REFERENCIAS

Abrantes, P. (2021). La educación en tiempos virales: El caso de Portugal.

RASE: Revista de Sociología de la Educación, 14(1), 30-43. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18954>

Aguilar Ródenas, C. (2021). 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 Roma Studies*, 3(1), 73-96. <https://doi.org/10.17583/ijrs.2021.6386>

Atienza, E. (2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (9), 1-19. <https://bit.ly/3Lhkx0F>

Barros Lorenzo, M., Nicolás Martínez, P., & Pazos Anido, M. (2019). Aproximación a los intereses e inquietudes de los profesores en formación inicial de español a partir del análisis de los portafolios reflexivos en lo que se refiere a “Dar clase”. In J. Almeida, S. Tomé, F. Bacquelaine, M. Barros Lorenzo, I. M. Duarte, N. Hurst, A. Kind, P. Nicolás Martínez & S. V. Rodrigues (Orgs.), *Para lá da tarefa: Implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior* (pp. 44-67). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa3>

Batlle Rodríguez, J., & González Argüello, M. V. (2022). Las prácticas en línea en la formación de profesores(as) de Español como Lengua Extranjera: Percepciones de los(as) maestrantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 387-405. <https://bit.ly/3xjbojK>

Bergmann, J. C., & González Argüello, M. V. (2024). Las prácticas en remoto: Una oportunidad para el desarrollo de la competencia digital docente. Perspectiva: *Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, 42(1), 1-21. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e93356>

Comisión Europea. (2020). *Monitor da educação e da formação de 2020: Portugal*. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://bit.ly/3T8yTU0>

Conselho Nacional de Educação. (2021). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. Conselho Nacional de Educação. <https://www.dgae.medu.pt/download/institucional/estudo-assembleiarepublica-efeitos-da-pandemia-covid-19.pdf>

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative, & Mixed Methods Approaches* (4th Ed.). Sage Publications.

Del Rincón Igea, D., Arnal Agustín, J., Latorre Beltrán, A., & Sans Martín, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.

Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: Hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». In N. Estevan (Ed.), *Actas de las I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras* (pp. 8-21). Instituto Cervantes de Bremen y Edelsa. <https://bit.ly/3Tte6uy>

Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 171-204. <https://bit.ly/2H1mYDW>

Flores, M. A., Machado, E. A., Alves, M. P., & Aguiar Vieira, D. (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: Um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 5-27. <https://doi.org/10.21814/rpe.21108>

Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-117). Porto Editora.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226. <https://doi.org/10.2307/1161894>

Fuller, F. F., & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education* (Vol. 2, pp. 25-52). University of Chicago Press.

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa (T. A. Martín & C. B. Castellano, Trads.). Ediciones Morata.

Hall, G., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. State University of New York Press.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Interamericana. <http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/20.500.14624/1211>

Marcelo García, C., Mayor Ruiz, C., & Sánchez Moreno, M. (1995). Un instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores: El inventario de preocupaciones de profesores. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 13, 153-178. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4071>

Monereo, C. (2010, diciembre, 17-18). *Las competencias profesionales de los docentes* [Conferencia]. XIX Encuentro práctico de profesores de ELE. Barcelona.

Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas: Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. Consejo de Europa. <https://bit.ly/4a713pD>

Pazos Anido, M., Barros Lorenzo, M., & Nicolás Martínez, P. (2023). El portafolio reflexivo del docente como herramienta para la investigación de los formadores de futuros profesores de español. In M. L. Aznar Juan & J. C. Domingues (Coords.), *Formação inicial de professores: Flexibilidade e avaliação educativas: Da teoria à prática* (pp. 89-107). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-2416-7>

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª Ed.). Universidad de Deusto. https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/650896746/789220c3d9ae17def46dc78cf11e96bb/Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa.pdf

Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 91-110. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19677>

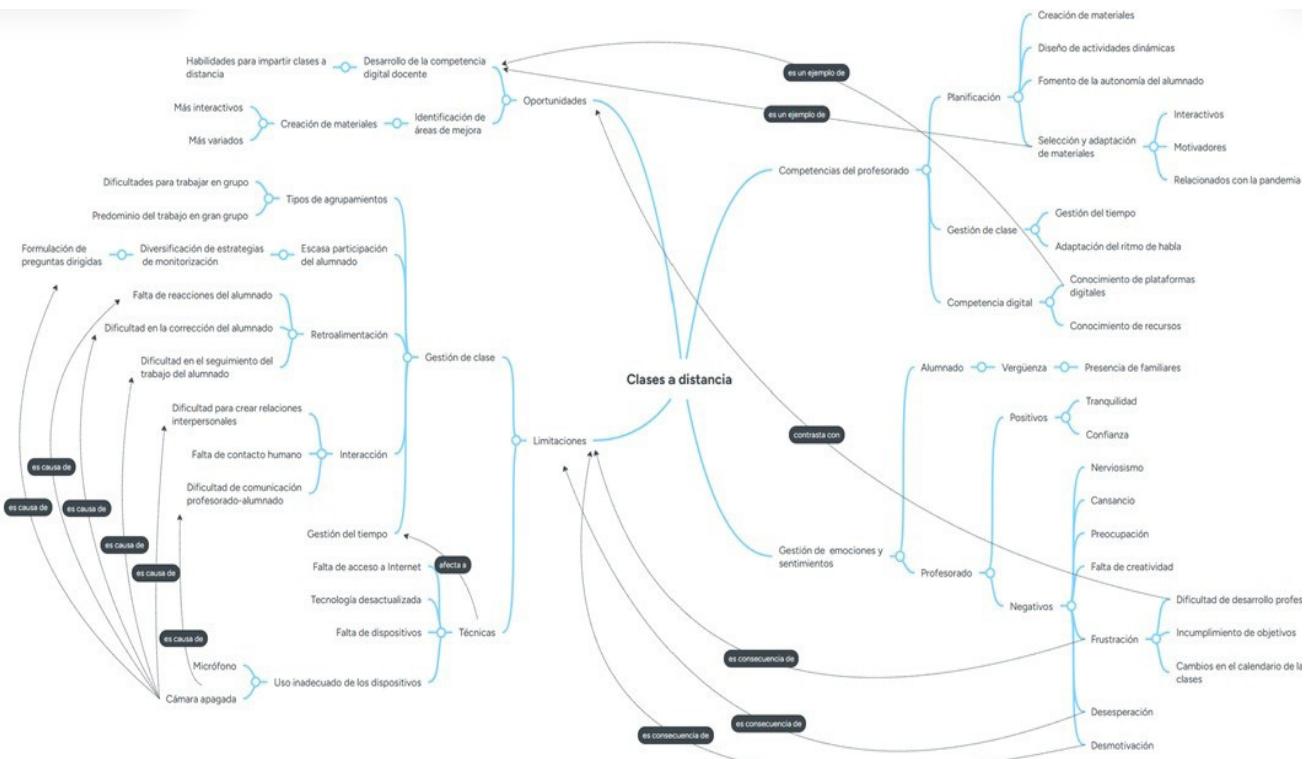
Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

Villa Sánchez, A., & Poblete Ruiz, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(2), e19. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19601>

Zabalza Beraza, M. A. (2009). Practicum y formación: ¿En qué puede formar el practicum? In M. Raposo Rivas, M. E. Martínez Figueira, L. Lodeiro Enjo, J. C. Fernández de la Iglesia & A. Pérez Abellás (Coords.), *El practicum más allá del empleo: Formación vs. Training* (pp. 45-65). Universidade de Santiago de Compostela.

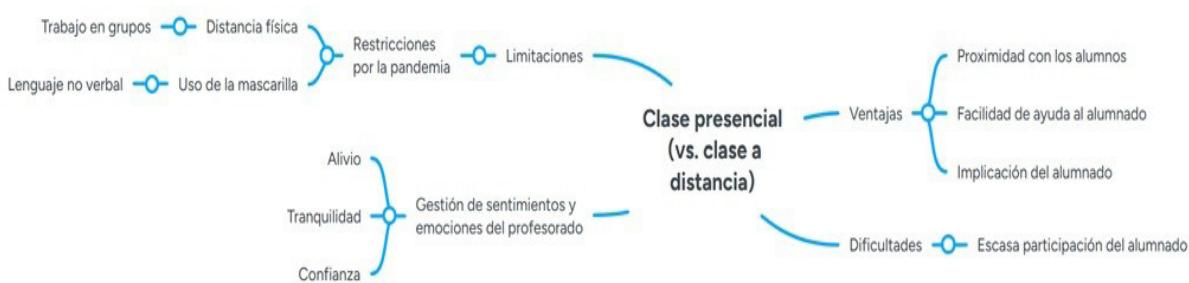
ANEXO 1

Figura 4:
Resultados del análisis de las reflexiones sobre las clases a distancia



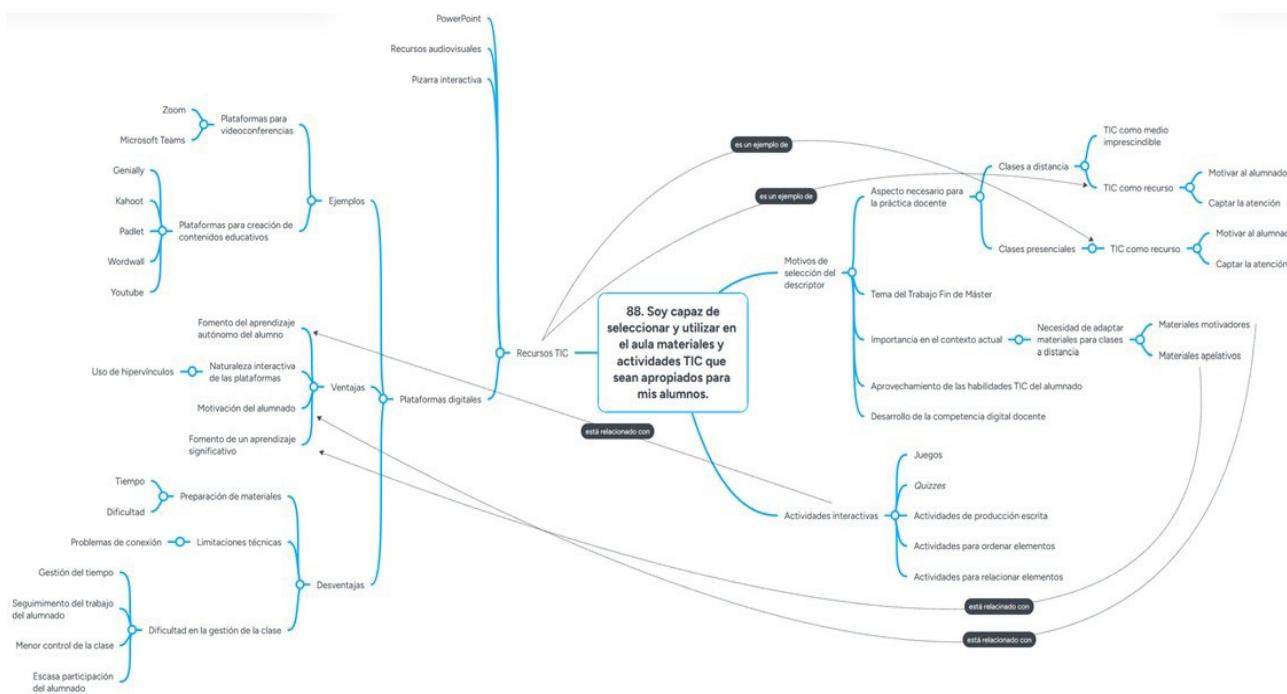
Nota: Elaboración propia.

Figura 5:
Resultados del análisis de las reflexiones sobre las clases presenciales



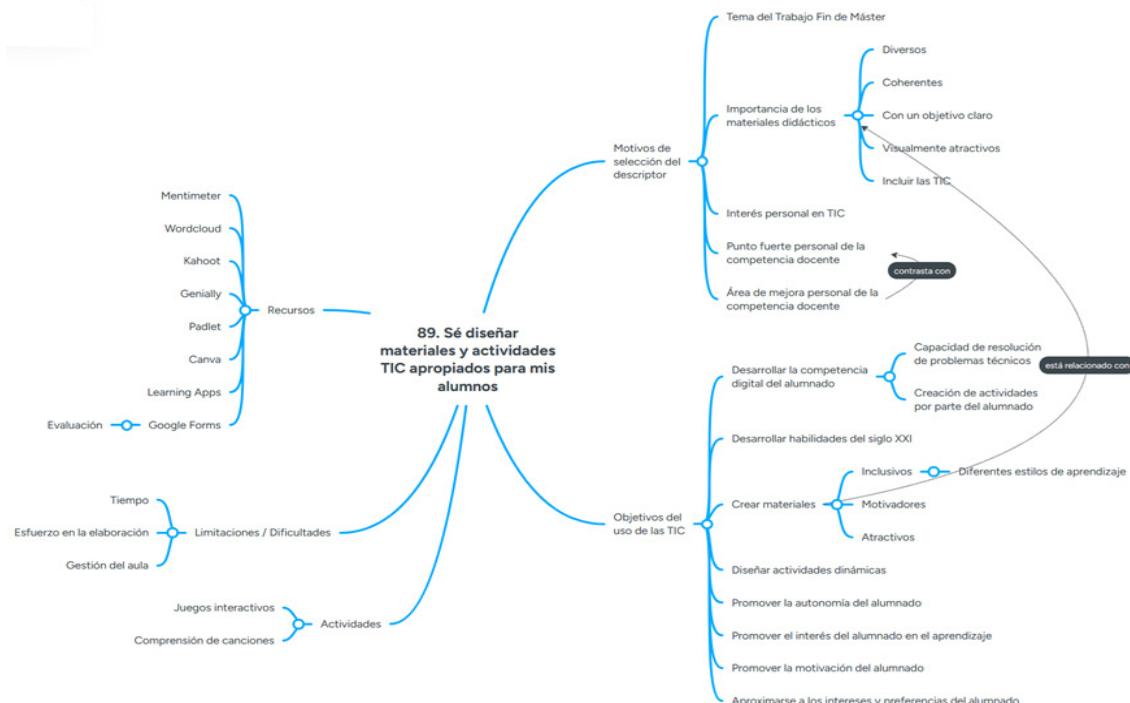
Nota: Elaboración propia.

Figura 6:
Resultados del análisis de las reflexiones sobre el descriptor del PEFPI seleccionado con más frecuencia durante el periodo de pandemia



Nota: Elaboración propia.

Figura 7:
Resultados del análisis de las reflexiones sobre el descriptor del PEFPI seleccionado con más frecuencia durante el periodo de pospandemia



Nota: Elaboración propia.

i CLUP, Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
<https://orcid.org/0000-0003-4147-0888>
manido@letras.up.pt

ii CLUP, Faculdade de Letras, Universidade do Porto.
<https://orcid.org/0000-0001-8210-8725>
mlorenzo@letras.up.pt

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Marta Pazos Anido
manido@letras.up.pt

Recebido em 03 de abril de 2024
Aceite para publicação em 25 de novembro de 2024
Publicado em 30 de setembro de 2025

Preocupações dos professores estagiários de Espanhol durante a pandemia, em relação aos períodos de pré-pandemia e pós-pandemia, em Portugal

RESUMO

A pandemia por COVID-19 provocou alterações na modalidade e metodologia de ensino, o que constituiu um grande desafio para os docentes e, especialmente, para os professores em formação inicial que realizaram os seus estágios nesse período. Estes, sem qualquer ou com pouca experiência anterior e sem a devida preparação, tiveram de enfrentar aulas à distância e, posteriormente, as restrições impostas no regresso às presenciais.

Esta pesquisa apresenta os resultados da análise dos portefólios reflexivos dos professores que estavam a estagiar, no âmbito dos mestrados em ensino de línguas (Português/Espanhol e Inglês/Espanhol) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, entre os anos letivos 2019-2020 e 2021-2022, a fim de conhecer os seus interesses e preocupações durante o período de pandemia. Do mesmo modo, foram analisados os portefólios dos professores que fizeram o seu estágio no ano letivo 2022-2023, para comparar os resultados entre estes dois grupos e, também, com outro estudo realizado no mesmo contexto antes da COVID-19. Os resultados destacam as dificuldades dos professores em adaptarem-se às exigências do novo cenário educativo em termos de planificação, gestão de aula e gestão de emoções, bem como a importância dada às TIC, um aspeto que permanece após a pandemia e que não foi valorizado significativamente no período pré-pandemia.

Palavras clave: Formação inicial de professores; Prática de ensino supervisionada; Espanhol Língua Estrangeira; Portefólio reflexivo; (Pós)pandemia.

Concerns of pre-service Spanish teachers during the pandemic versus the pre-pandemic and post-pandemic periods in Portugal

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic led to changes in teaching modalities and methodologies that posed a significant challenge for teachers, especially for those in initial training who undertook their teaching practice during this period. These individuals, with little to no previous experience and without proper preparation, had to adapt to remote teaching and, later, to the restrictions imposed once face-to-face classes resumed.

This research presents the results of the analysis of reflective portfolios of student-teachers who were undertaking their teaching practice within the framework of the official master's degrees in language teaching (Portuguese/ Spanish and English/Spanish) at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto, from the 2019-2020 to 2021-2022 academic years, in order to understand their interests and concerns during the pandemic period. Additionally, the portfolios of student-teachers undertaking their teaching practice in the 2022-2023 academic year are analysed to compare the results between these two groups and also with another study conducted in the same context before the COVID-19 pandemic. The findings highlight the difficulties teachers faced in adapting to the demands of the new educational scenario in terms of planning, classroom management, and emotional management, as well as the importance given to ICT, an aspect that continues post-pandemic and was not significantly valued in the pre-pandemic period.

Keywords: Pre-service teacher training; Teaching practice; Spanish as a Foreign Language; Reflective portfolio; (Post)pandemic.