

# Desarrollo profesional de los estudiantes mediante el máster de profesorado de Lengua y literatura española

---

**Topol, Mihaela**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2024**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:593013>

*Rights / Prava:* [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-10-20**



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
University of Zagreb  
Faculty of Humanities  
and Social Sciences

*Repository / Repozitorij:*

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb  
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za romanistiku

Razvoj profesionalnih kompetencija budućih nastavnika španjolskog jezika u okviru  
inicijalnog obrazovanja

Mihaela Topol

doc. dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, rujan 2024.

Universidad de Zagreb  
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales  
Departamento de Estudios Románicos

Desarrollo profesional de los estudiantes mediante el máster de profesorado de Lengua y  
literatura española

Mihaela Topol

doc. dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, septiembre de 2024

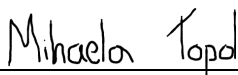
## **IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOGA RADA**

Ovim potvrđujem da sam osobno napisala diplomski rad pod naslovom  
Razvoj profesionalnih kompetencija budućih nastavnika španjolskog jezika u okviru  
inicijalnog obrazovanja  
i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, podaci ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni članci i sl.) u radu su jasno označeni kao takvi te su navedeni u popisu literature.

MIHAELA TOPOL

---



---

## SAŽETAK

Tijekom pohađanja diplomskog studija nastavničkog smjera, studenti moraju usvojiti mnogo novih znanja kojima će se kasnije služiti kroz karijeru. Sva stečena znanja se dijele u dvije kategorije kompetencija: generičke kompetencije i specifične. Generičke kompetencije se mogu primijeniti u bilo kojoj profesiji, a područno-specifične su karakteristične za pojedine profesije. Kako bi se razumjela složenost kompetencija, ovaj rad sadrži kratku analizu podrijetla i njihova razvoja te kako se iste uključuju u područja obrazovanja. Među ostalima, kompetencija profesionalnog razvoja, koja je i fokus ovog istraživanja, može se promatrati kroz okvire refleksije i pružiti preciznu analizu poboljšanja i razvoja. Budući nastavnici započinju svoj profesionalni razvoj kroz inicijalno obrazovanje koje nudi kombinaciju teorijske i praktične nastave te ta kombinacija služi kao osnova za njihovo kontinuirano obrazovanje.

Istraživanje prati jednu generaciju studenata diplomskog studija nastavničkog smjera, a longitudinalni tip istraživanja omogućuje uvid u promjene i utjecaje od prve faze na početku diplomskog do druge na kraju zadnjeg semestra. Rezultati nude tri perspektive: (i) promjene u kompetencijama i praktičnoj nastavi; (ii) afektivni faktori koji su se pojavili tijekom diplomskog studija i (iii) poboljšanja za program diplomskog studija za nastavnike.

Ključne riječi: kompetencije, generičke kompetencije, područno-specifične kompetencije, profesionalni razvoj, inicijalno obrazovanje, praktična nastava,

## **RESUMEN**

Durante el máster de profesorado, los estudiantes deben adquirir muchos conocimientos nuevos que utilizarán en su carrera. Todos los conocimientos acumulados se dividen, según la división típica del siglo XXI, en dos categorías de competencias, las genéricas, que se pueden aplicar en cualquier profesión, y las específicas, que son subjetivas a la propia profesión. Para entender la complejidad de las competencias, este trabajo contiene un breve análisis del origen y desarrollo de las mismas y cómo se van implantando en los ámbitos educativos. Entre otras, la competencia del desarrollo profesional, que es el foco de este estudio, puede ser seguida a través de los marcos de reflexión y proporcionar un análisis preciso del desarrollo. Futuros docentes comienzan su desarrollo profesional a través de la formación inicial que ofrece clases teóricas y prácticas que sirven de base para su formación continua.

La investigación sigue a una generación de estudiantes del máster y el tipo de investigación longitudinal permite conocer los cambios e impacto desde la primera etapa que se dio al inicio de la maestría y hasta la segunda al final de su último semestre. Los resultados ofrecen tres perspectivas: (i) cambios en las competencias y prácticum; (ii) factores afectivos que tuvieron lugar durante el máster y (iii) mejoras para el programa de máster de profesorado.

Palabras clave: competencias, competencias genéricas y específicas, desarrollo profesional, marcos de referencia, formación inicial, prácticum

## ÍNDICE

|                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. INTRODUCCIÓN:                                                        | 8  |
| 2. FUNDAMENTOS DE LAS COMPETENCIAS: HISTORIA Y TIPOLOGÍA                | 3  |
| 2.1. Origen de las competencias                                         | 3  |
| 2.2. Competencias en el siglo XXI                                       | 5  |
| 2.3. Proyectos europeos                                                 | 7  |
| 2.4. Marcos de reflexión                                                | 8  |
| 2.4.1. Perfil europeo del profesor de lenguas. Un marco de referencia   | 8  |
| 2.4.2. Parilla del perfil del profesor de idiomas                       | 9  |
| 2.4.3. Portafolio europeo para futuros profesores de idiomas            | 10 |
| 3. COMPETENCIAS CLAVE DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA | 12 |
| Desarrollarse profesionalmente                                          | 14 |
| (i) Analizar y reflexionar sobre la práctica docente                    | 14 |
| (ii) Definir un plan personal de formación continua                     | 15 |
| (iii) Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente        | 15 |
| (iv) Participar activamente en el desarrollo de la profesión            | 15 |
| 4. FORMACIÓN DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL                           | 18 |
| 4.1. Formación inicial y formación continua                             | 18 |
| 4.2. Formación y desarrollo profesional                                 | 19 |
| 4.3. Desafíos del desarrollo profesional                                | 19 |
| 4.4. Formación inicial de los docentes de ELE en Croacia                | 20 |
| 4.5. Prácticum                                                          | 21 |
| 4.6. Práctica estudiantil de los docentes en Croacia                    | 22 |
| 5. INVESTIGACIONES PREVIAS                                              | 24 |
| 6. INVESTIGACIÓN                                                        | 27 |
| 6.1. Objetivos                                                          | 27 |
| 6.2. Participantes                                                      | 27 |
| 6.3. Instrumentos y procedimiento                                       | 27 |
| 6.4. Resultados                                                         | 28 |
| 6.4.1. Competencias y Prácticum: Opiniones, Expectativas y Aprendizajes | 28 |
| 6.4.1.1. Competencias genéricas                                         | 28 |
| 6.4.1.2. Competencias específicas                                       | 30 |
| 6.4.1.3. Prácticum                                                      | 36 |
| 6.4.2. Factores afectivos                                               | 37 |
| 6.4.3. Propuestas para el futuro del máster                             | 38 |

|        |                                 |    |
|--------|---------------------------------|----|
| 6.5.   | Discusión .....                 | 39 |
| 7.     | CONCLUSIÓN .....                | 42 |
| 8.     | BIBLIOGRAFÍA .....              | 44 |
| 9.     | ANEXOS .....                    | 47 |
| 9.1.   | PRIMERA FASE .....              | 47 |
| 9.2.   | SEGUNDA FASE .....              | 55 |
| 9.3.   | MEDIA DE LAS COMPETENCIAS ..... | 63 |
| 9.3.1. | Competencias genéricas .....    | 63 |
| 9.3.2. | Competencias específicas .....  | 63 |

## **1. INTRODUCCIÓN:**

Con la aparición de enfoques contemporáneos en el aprendizaje y en general en las áreas educativas, los profesores han tenido que adaptar su forma de enseñar e incorporar nuevos métodos y estilos. El concepto que engloba todas sus capacidades, habilidades, conocimientos es el concepto de competencias y aunque no estaban enfocadas principalmente a las áreas educativas, sino a las laborales, consiguieron imponerse y convertirse en uno de los ejes del desarrollo profesional de los docentes.

Antes de sumergirse en el estudio actual de las competencias, hay que entender su historia. Las competencias, según lo dicho, provienen del área laboral como una necesidad de proponer lo que un empleado debe poseer como habilidades y conocimientos para desempeñarse bien en su trabajo. A partir de ahí, muchos autores utilizaron diferentes términos para describir lo que es la competencia y con eso la definición de competencia se volvió compleja, pues comenzó a mezclarse con términos como capacidad, habilidad, conocimiento, destrezas, etc. La capacidad de un concepto para contener tantos términos diferentes aunque similares, muestra la multidimensión del mismo y ha servido de base para las divisiones que empezaron a desarrollarse dentro de las competencias.

Las competencias en el siglo XXI enfatizan la necesidad de que cada persona tenga ciertos conocimientos y habilidades que va a desarrollar a través de diversos ámbitos de su vida y ese proceso no es limitado, sino que debe ser permanente y constante (Sánchez Tarazaga, 2017). Para facilitar el proceso, las competencias se dividen en dos categorías: genéricas y específicas. Las competencias genéricas son las que se pueden aplicar a diversas áreas, desde la personal a la social o profesional, y contienen conocimientos que no están vinculados a una determinada profesión. Por otro lado, las competencias específicas son justamente así y se utilizan para la mejora y el desarrollo profesional de una determinada profesión.

Para seguir el desarrollo, alrededor del año 2000 comenzaron los proyectos europeos inspirados en el nuevo programa del proceso de Bolonia y de ahí surgieron varios marcos de referencia en los que uno puede seguir su desarrollo profesional. Diferentes marcos significan distintos

planteamientos, categorías y divisiones de competencias, por lo que uno siempre puede cambiar o combinar varios para asegurarse de que obtiene lo mejor de ellos. Uno de ellos es el marco ofrecido por el Instituto Cervantes (2012) que es la base de esta investigación, ya que es un marco desarrollado precisamente para profesores de español como lengua extranjera y sus competencias se dividen en ocho categorías genéricas y cada genérica contiene cuatro competencias específicas.

Las competencias son un conjunto de diversas habilidades y conocimientos y a través del proceso de formación inicial se implementan en la vida de los futuros docentes (Jelić y Blažević, 2020). La formación inicial de los profesores de español como lengua extranjera en Croacia tiene lugar durante el máster e incluye una mezcla de clases teóricas y el prácticum en la secundaria, de forma que los estudiantes puedan experimentar la colisión entre estos dos aspectos.

Numerosas investigaciones previas sobre el desarrollo profesional son una confirmación de que este tema es relevante durante todos esos cambios sociales y culturales y eso nos lleva a la investigación de este trabajo. Este estudio es longitudinal y se centra en una generación de estudiantes de máster de profesorado de ELE en Zagreb. La primera fase tiene lugar al comienzo del máster y la segunda al final de su tercer semestre tras completar todos sus cursos. En primer lugar, el propósito de la investigación es contrastar las expectativas y la importancia de las competencias genéricas y específicas y el prácticum con la realidad tras completar el programa de máster. Luego, se pretende determinar los factores afectivos que esperaban los estudiantes y su realización a posteriori del máster. Al final, después de completar la segunda fase se quieren determinar las ideas y propuestas sobre qué mejorar en el programa.

## **2. FUNDAMENTOS DE LAS COMPETENCIAS: HISTORIA Y TIPOLOGÍA**

Al reflexionar sobre la profesión de la docencia, es imposible no pensar en cómo uno se convierte en profesor y a qué se enfrenta en su camino a lo largo de su carrera. Sin duda, un profesor está obligado a poseer algunas características para poder transmitir sus conocimientos como es debido. Esto nos conduce al concepto de competencias y aunque muchos autores lo perciben de forma similar, sus definiciones difieren entre sí. Una de las definiciones que ofrece la Real Academia Española (DRAE, 2014) es: «pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado». Para lograr dar una definición del mismo concepto, es inevitable explicar el origen de las competencias y cómo ha cambiado su significado a lo largo de las décadas y aún sigue cambiando. Teniendo en cuenta la historia y el origen, será más fácil percibir su variedad e importancia.

Tal y como se ha dicho anteriormente, la definición de competencias es de carácter complejo debido a que el término de competencias se ha analizado a través y desde diversos aspectos como el sociolingüístico, lingüístico, cognitivo, laboral, etc. (Sánchez Tarazaga, 2017: 41). Son numerosos los autores que han dedicado su trabajo al estudio de las competencias (Bloom, 1956; McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Gardner, 1983; Perrenoud, 2001; Cano, 2005; Gimeno Sacristán, 2008; Monoreo y Poyo, 2013; etc.), sin embargo, debido a las limitaciones de este trabajo, los artículos analizados se dividirán en tres grupos, uno con el origen de las competencias, seguidamente con autores que explican las competencias en el siglo XXI. y, por último, concluye con los proyectos europeos que reflexionan sobre competencias.

### **2.1. Origen de las competencias**

El término, o más bien, el concepto de competencias proviene de los años sesenta, y no se refiere solo al ámbito educativo, sino también al económico, laboral, etc. Sánchez Tarazaga (2017: 44) menciona a Bloom y su taxonomía de 1956 en la que la finalidad del aprendizaje se divide en 3 áreas: cognitiva, que se refiere al conocimiento; afectiva, basada en los sentimientos, intereses y psicomotora, de características físicas. Otra aportación es la primera división del aprendizaje, que se basa en la necesidad de comprender las habilidades inferiores antes de adquirir las superiores lo que se remata con el aprendizaje de las competencias actuales.

Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2004: 6) también vinculan el origen de las competencias con los años sesenta y setenta y mencionan el enfoque conductista que en el ámbito de la educación significa que todo lo que no se pueda explicar y deducir a una conducta carece de interés. Para ellos, McClelland (1973: citado en Sánchez Tarazaga, 2017) es uno de los autores clave que se centra en elaborar cómo para tener éxito en el futuro ámbito laboral no hay que centrarse en medidas de inteligencia o personalidad. Esta forma de pensar ha sido bastante polémica porque sitúa el enfoque conductista y las formas tradicionales de evaluación en una posición de juicio (Sánchez Tarazaga, 2017: 41).

En la década de los ochenta, los autores iniciaron el cuestionamiento sobre cómo describir qué son las competencias, lo que llevó a confundirlas con otros conceptos como habilidad o capacidad. Por ejemplo, en su trabajo Boyatzis (1982) las define como unas características individuales que se correlacionan con una actuación exitosa en el área profesional. Gardner (1983), por su parte, compara las competencias con un conjunto de aptitudes que uno requiere para desempeñar bien sus obligaciones y plantea la idea de cómo un individuo debe tener el potencial para desarrollar soluciones a problemas del futuro confinándose en el conocimiento aprendido. En este sentido, autores como Levy-Leboyer (1997) o Pereda y Berrocal (1999) asumen el aspecto conductual y definen las competencias como comportamientos que dominan los individuos con el fin de completar las tareas asignadas. Es una habilidad que se aprende para poder completar las tareas necesarias en el ámbito laboral (Roe, 2002) y capacidad para alcanzar un objetivo (Mertens, 1996).

La complejidad del concepto de competencias que se ha mencionado es la razón por la que tantos autores en diversos enfoques lo definen de forma diferente. Como afirma Sánchez Tarazaga (2017), las competencias integran saberes complejos, como conocimientos, habilidades, acciones, comportamientos, calidad, etc., que se utilizan para que uno pueda resolver el problema o situación en el ámbito educativo o laboral de manera eficaz. Gimeno Sacristán (2008) describe la confusión porque las competencias comparten su significado con otros conceptos como aptitud, capacidad, destreza, etc. De ahí las investigaciones de los años noventa y principios de siglo donde autores y científicos tratan de incorporar destrezas y habilidades específicas en el ámbito educativo antes de entrar en el laboral (Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2004). El enfoque de competencias ha sido cada vez más aplicado en los círculos académicos debido al auge de asociación con nuevos paradigmas educativos (Sánchez

Tarazaga, 2017). A partir de todos estos cambios, resulta precedente elaborar más el concepto de competencias y, por tanto, llevar a dividirlo en dos áreas, la general y la específica.

## **2.2. Competencias en el siglo XXI**

El origen de las competencias, según se ha señalado anteriormente, no está en el ámbito educativo, sino que ha nacido de la formación profesional (Torres Santomé, 2008). Gimeno Sacristán (2008: 11) declara las competencias como un concepto muy confuso que se ha basado en diversas tradiciones y aunque han sido objeto de estudio durante algún tiempo, todavía son desconocidas, lo que lleva a la ambigüedad de sus definiciones. Siguiendo este pensamiento, Escudero (2009) afirma que nunca podrá haber una teoría exclusiva sobre las competencias debido a la riqueza de sus dimensiones que se apoyan en diversos conceptos. Por lo tanto, se puede afirmar que su multidimensión es justo lo que permite que formen parte de varios ámbitos, desde el laboral hasta el educativo (Torres Santomé, 2008).

A medida que cambian los enfoques en la educación, la clasificación de las competencias recibe nuevas proporciones. Como menciona Sánchez Tarazaga (2017: 87), no se trata de transmitir solamente conocimientos teóricos, sino que se debe contribuir a proporcionar las herramientas básicas para aprender con autonomía y centrarse también en las competencias sociales y emocionales, además de las de conducta. Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2017) contribuyen con la idea de que las competencias deben ser observadas desde la posición personal y grupal y que para, ejecutar el objetivo según lo planeado, uno debe recuperar lo mejor de ambas posiciones.

De ello se desprende la necesidad de que cada persona posea un determinado conjunto de competencias y capacidades que desarrollará a lo largo de su vida personal y profesional. Por consiguiente, el Consejo de la Unión Europea (2018) establece ocho competencias clave que cubren justamente este aspecto, y no se excluyen unas a otras, sino que se solapan y se complementan: (i) competencia en lectoescritura; (ii) competencia multilingüe; (iii) competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; (iv) competencia digital; (v) competencia personal, social y de aprender a aprender; (vi) competencia ciudadana; (vii) competencia emprendedora y (viii) competencia en conciencia y expresión culturales. A lo largo de las competencias clave se distinguen habilidades como el trabajo en equipo, la capacidad de comunicación, el pensamiento crítico, la mejora de la creatividad, interculturalidad, etc., que se utilizan como base para lograr resultados a nivel personal y social (*Ibid.*)

A partir de aquellas competencias clave, las competencias que deben caracterizar a los distintos grupos de profesionales se clasifican en dos categorías: competencias genéricas y competencias específicas. Las genéricas también se denominan transversales debido a su oficio de poder transferirse a diversas tareas. Las competencias genéricas son más universales, no se aplican para profesiones elegidas, sino que se pueden encontrar en todas (Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2004). Jelić y Blažević (2022) consideran las competencias genéricas como competencias comunes que pueden ser transmitidas a diferentes campos de conocimiento, donde el factor transferible se debe a la integración de diversas competencias, conocimientos, capacidades y valores.

Con el cambio de enfoques, llegan las reformas educativas que obligan a los profesores de toda Europa y del resto del mundo, a reconfigurarse, o sea, redefinirse profesionalmente (Cano, 2005). Las competencias deben estar vinculadas con el perfil que deben perseguir los estudiantes al salir de las universidades e incorporarse al mundo laboral (Díaz Flores, 2010). La autora también considera las competencias como conjunto de metodologías, conocimientos técnicos, sociales, etc., no obstante ofrece una nueva perspectiva y es la subdivisión de las competencias en genéricas y específicas. La identificación de las competencias específicas de la profesión docente es y será una cuestión para muchas investigaciones y proporcionará nuevas perspectivas y mejoras. Cano (2005) elabora su teoría de las competencias específicas en siete categorías, todas ellas fundamentales en el desarrollo de la docencia: (i) las capacidades de planificar y organizar el propio trabajo, (ii) de comunicarse, (iii) de trabajar en equipo, (iv) de afrontar conflictos desarrollando habilidades interpersonales, (v) de utilizar las nuevas tecnologías, (vi) de revisar constantemente nuestro trabajo y (vii) de hacer todo ello con responsabilidad y realismo conociendo nuestras posibilidades y nuestras debilidades. Dichas competencias son imprescindibles para superar los desafíos del mundo actual y sus constantes cambios en todos los ámbitos (educativo, social, cultural, laboral, etc.). Respecto al Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2004), las competencias específicas se consideran capital de titulaciones y se determinan en función del perfil profesional que se debe presentar en la sociedad.

Perrenoud (2001 en Sánchez Tarazaga, 2017) es uno de los autores cuyos trabajos contribuyen en gran medida a todo tipo de investigaciones y proyectos futuros. Es incuestionable que apoya la idea de la no separación entre las finalidades del sistema y las competencias que se esperan de los profesores y docentes. Dicho esto, explica que la correlación entre ambos términos es bastante fuerte y que las perspectivas dependen precisamente de esa relación. En cuanto al

concepto de competencias genéricas y específicas, es consciente de las dificultades para etiquetarlas y aplicarlas, pero está de acuerdo en que no se puede renunciar al valor que las competencias específicas dan a la dimensión profesional. En relación con esto, Jelić y Blažević (2022) en su trabajo proponen la idea de que las específicas como competencias que son exclusivas de su área. Una aportación más a la perspectiva de competencias genéricas y específicas viene dada por Martínez Rodríguez (2008: 70) y su planteamiento de que si las definimos de forma general, nos llevará a una menor utilización y si nos excedemos con las específicas, se convertirán en inmanejables.

Monereo y Pozo (2013) señalan cómo las competencias y sus diversas definiciones han penetrado en los sistemas educativos y han provocado que diversas organizaciones europeas hayan tenido que realizar algunos cambios y modificar políticas para adaptarse a las nuevas necesidades. Con el inicio del proceso de Bolonia, ha comenzado el proceso de desarrollo de los nuevos enfoques en Europa y nos ha traído multitud de políticas y proyectos que han ampliado el concepto y uso de las competencias (Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2004).

### **2.3. Proyectos europeos**

Con todo lo dicho precedentemente se siembra la base para una nueva percepción de las competencias y de ahí surgen proyectos que empiezan a tener impactos en la percepción y el perfil de los docentes. Eso condujo a todo tipo de cambios dentro de la profesión docente y ha despertado el interés por mejorar el contexto educativo europeo (Sánchez Tarazaga, 2017; Jelić y Blažević, 2022; Verdía, 2013). Sánchez Tarazaga (2017: 77) destaca dos factores que han contribuido a este proceso: (i) la ampliación del enfoque del aprendizaje dentro del ámbito educativo y (ii) debido a todos los cambios culturales y sociales, el trabajo de los docentes se ha visto afectado con nuevas demandas y expectativas que han tenido que cumplir. La educación siempre ha formado parte integrante del universo, pero durante el siglo pasado, su valor en la sociedad ha comenzado a disminuir y, por lo tanto, nunca ha sido más importante mejorar las prácticas de docencia. El papel de los docentes en el proceso de aprendizaje ha ganado reconocimiento junto con la necesidad de adecuarse a las nuevas exigencias y mejoras que el sistema educativo ofrece en el siglo XXI (Sánchez Tarazaga, 2017, Verdía, 2013).

Los proyectos tienen una función de desarrollo de las competencias que han sido descritas por tantos autores. La *Conferencia mundial de Educación para todos* (EPT) plantea la iniciativa de una educación de alta calidad a nivel mundial. El proyecto *Tuning Educational Structures in*

*Europe* (González y Wagenaar, 2003) acompaña al proceso de Bolonia y tiene como objetivo la autoevaluación de los estudiantes de educación superior. En continuación, el *Estudio PISA* (*Programme for International Students Assessment*) tiene el mismo propósito que *Tuning* y es profundizar en el impacto de las competencias y su utilización. OCDE (2005) y *Eurydice* (2013) se dedican a la profesión de docencia y su propósito es comparar entre la formación de docentes y el enriquecimiento en el uso de las competencias, tanto genéricas como específicas. Otro proyecto digno de mención es *Banco Mundial* (2007) que reflexiona sobre la dicotomía de qué competencias poseen los docentes y qué competencias necesitan los estudiantes en su proceso educativo.

En Croacia hay dos marcos que siguen el principio de los proyectos previamente mencionados. *Las competencias de los docentes de lenguas extranjeras en la escuela primaria* (Radišić et al., 2003) muestran dos aspectos que tienen como objetivo el desarrollo de las competencias y capacidades profesionales. La primera está dedicada al conocimiento de la lengua, y contiene competencias específicas de la asignatura escolar dada, y la segunda se basa en competencias educativas, o sea, se centra en una perspectiva más pedagógica junto con la importancia del desarrollo del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por otro lado, Knežević (2015) en *El perfil competencial de los maestros de lenguas extranjeras para el desarrollo de la competencia plurilingüe y la competencia intercultural de los alumnos* se centra más en la interculturalidad y sus beneficios e importancia en el proceso de aprendizaje y desarrollo profesional. Siguiendo la huella de los proyectos europeos, en los últimos 20 años se ha producido un desarrollo de los marcos de referencia.

## **2.4. Marcos de reflexión**

En breve, esos marcos son documentos que sirven de pauta en el desarrollo profesional. Son todos diferentes, aunque todos tienen la misma finalidad: la autoevaluación (Martínez–Izaguirre et al, 2018). Dicho de otro modo, esos marcos se basan en competencias y los profesores o estudiantes pueden utilizarlos para seguir su progreso o retraso. Todas las competencias ya descritas se pueden analizar dentro de cada marco, pero el objetivo de este estudio es el desarrollo profesional, por lo que en los siguientes apartados se analizará cómo está representada esta competencia y qué se puede medir con los documentos.

### **2.4.1. Perfil europeo del profesor de lenguas. Un marco de referencia**

El Perfil europeo del profesor de lengua: un marco de referencia (Kelly y Grenfell, 2005) es un documento europeo que contiene 40 competencias dirigidas al enriquecimiento del desarrollo profesional de los profesores y que les permitan obtener mejores resultados académicos”. El Perfil se divide en cuatro secciones: Estructura; Conocimiento y Comprensión; Estrategias y Habilidades; y Valores. La competencia relacionada con la de este trabajo, se encuentra en el apartado *Valores*, dentro de la competencia número 40, relacionada con el perfeccionamiento continuo.

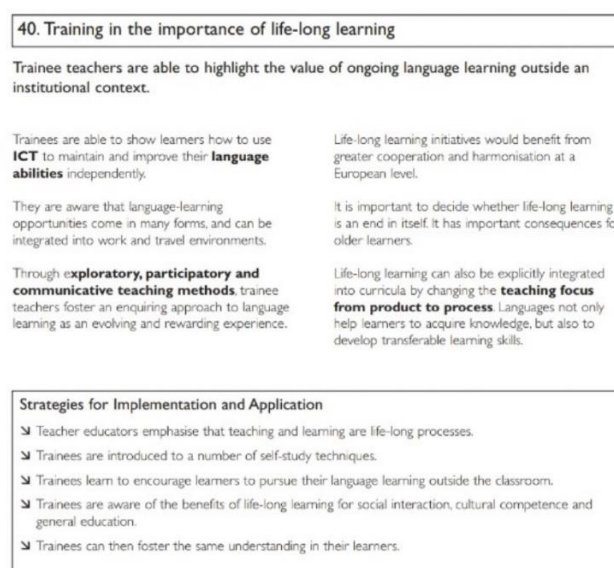


Gráfico 2. Valores

El documento contiene 6 consejos para profesores y sirven de guía sobre a qué prestar atención (las TIC, diferentes métodos de enseñanza, iniciativa que beneficie al centro educativo, cambio de enfoque). En este marco se elaboran estrategias para la aplicación del desarrollo a lo largo de la vida y son similares a las competencias específicas del Instituto Cervantes, por ejemplo - las técnicas de autoaprendizaje pueden conectarse con la competencia de analizar el propio trabajo.

#### 2.4.2. Parilla del perfil del profesor de idiomas

La Parilla del perfil del profesor de idiomas es una herramienta que describe las competencias de los profesores de idiomas a través de seis fases de desarrollo. El objetivo de este marco es ayudar a los profesores a desarrollarse profesionalmente y pone énfasis que su desarrollo profesional debe comenzar a partir de ellos mismos teniendo en cuenta su propia experiencia profesional y sus intereses (Martínez-Izaguirre et al., 2018). La Parilla está dirigida a

responsables académicos, a profesores y formadores de profesores, y hace que se facilite la autoevaluación y la reflexión y que sean más sistemáticas. Cubre aspectos de *Formación, titulación, y experiencia, Competencias docentes clave, Competencias transversales y Profesionalismo*.

| Fase de desarrollo 1                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Fase de desarrollo 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Fase de desarrollo 3                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.1                                                                                                                                                                                          | 1.2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 2.1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 2.2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 3.1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 3.2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pide retroalimentación sobre su forma de enseñar y sobre su trabajo.</li> <li>● Busca asesoramiento de sus compañeros y en los manuales.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Actúa de acuerdo con la misión y la normativa de la institución.</li> <li>● Se coordina con otros profesores en lo que se refiere a los aprendientes y a la preparación de las clases.</li> <li>● Tras una observación de clase, incorpora la retroalimentación de su tutor a su práctica docente.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aprovecha oportunidades para enseñar en uno o dos niveles en colaboración con otros profesores (<i>enseñanza en equipo</i>).</li> <li>● Actúa teniendo en cuenta la retroalimentación que otros compañeros le han dado al observar sus clases.</li> <li>● Contribuye al desarrollo y a la buena gestión de la institución y afronta positivamente los cambios y los retos que surgen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aprovecha oportunidades para que su responsable académico y sus compañeros lo observen y le den retroalimentación sobre su forma de enseñar.</li> <li>● Se prepara para actividades de <i>desarrollo profesional</i> y participa en ellas de una manera activa.</li> <li>● Contribuye de forma activa al desarrollo de la institución y de su sistema educativo y administrativo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Tutoriza a compañeros con menos experiencia.</li> <li>● Dirige sesiones de formación con el apoyo de un compañero o si se le facilita el material necesario.</li> <li>● Observa a compañeros y les da una retroalimentación útil.</li> <li>● Cuando surge la oportunidad, se hace cargo de proyectos relacionados con el desarrollo de la institución.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Diseña módulos formativos para profesores con menos experiencia.</li> <li>● Es responsable de programas de <i>desarrollo profesional</i> para profesores.</li> <li>● Observa y evalúa a compañeros que enseñan en todos los niveles.</li> <li>● Fomenta la observación entre iguales.</li> </ul> |

Gráfico 3. Comportamiento profesional de PEFPI

Dentro del aspecto del Profesionalismo se encuentra el Comportamiento profesional que se enfrenta a algunos cambios durante las tres fases: en primer lugar, la atención se centra principalmente en el profesor y su propio desarrollo y en la segunda y tercera fase, se responsabiliza del desarrollo de sus colegas menos experimentados y de las instituciones educativas. Esto se puede correlacionar con la división de competencias específicas de desarrollo profesional del Instituto Cervantes (2012) donde en primer lugar se parte de las necesidades individuales de mejora y posteriormente se traslada a la institución y al colectivo.

### 2.4.3. Portafolio europeo para futuros profesores de idiomas

El Portafolio europeo para futuros profesores de idiomas, PEFPI (2007) es un documento de reflexión para estudiantes y futuros profesionales de la enseñanza de idiomas en formación inicial. Les ayuda a evaluar sus habilidades de enseñanza, es decir, sus competencias docentes, tanto como les permite vigilar su progreso y les ayuda a prepararse para desarrollar su profesión. Consta de tres secciones principales: declaración personal (reflexión sobre cuestiones generales relacionadas con la enseñanza), autoevaluación (comprende diversas listas de descriptores de “afirmación de capacidad”) y dossier (para documentar su progreso) (*Ibid.*).

Tabla 1. Competencias del PEFPI

|                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Puedo evaluar mi modo de enseñar de manera crítica basándome en la experiencia, la información que me dan los estudiantes y los resultados de aprendizaje y, de este modo, adaptarlo adecuadamente. |
| Puedo evaluar críticamente mi modo de enseñar con respecto a la teoría y sus principios.                                                                                                            |
| Soy capaz de aceptar las críticas de mis compañeros y tutores y aprovecharlas como retroalimentación para mejorar mi modo de enseñar.                                                               |

|                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sé observar a mis compañeros, reconocer los distintos aspectos metodológicos de su modo de enseñar, hacer un análisis constructivo y transmitírselo a modo de retroalimentación. |
| Sé estimar cómo usar los recursos disponibles en la escuela (retroproyector, ordenadores, biblioteca, etc.).                                                                     |
| 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               |
| Sé diseñar materiales y actividades TIC (tecnologías de la información y la comunicación) apropiados para mis alumnos.                                                           |
| Soy capaz de utilizar y evaluar críticamente programas y plataformas de aprendizaje TIC.                                                                                         |

El marco del Instituto Cervantes es bastante preciso con su división de competencias generales y específicas, pero su presentación se basa en párrafos descriptivos donde uno quizá no perciba su desarrollo de inmediato. El PEFPI, como se ve en la tabla, es una gran solución para los estudiantes que se inician en la carrera de profesor y quieren tener una información sencilla sobre su progreso.

Los marcos de reflexión son una gran herramienta para la elaboración de las competencias centrales y para la autoevaluación, tanto individual como grupal. La profesión de docencia puede ser bastante desafiante por lo que utilizando este tipo de documentos, uno puede determinar fácilmente cuáles son las prioridades y qué se puede posponer sin perjudicar a los alumnos, al centro o a su propio progreso (Martínez-Izaguirre et al, 2018).

Considerando todos estos proyectos, es obvio que el mundo educativo ha empezado a avanzar hacia modelos que se basan en los docentes, porque ellos son los protagonistas de toda esta narrativa. Los enfoques han cambiado y el énfasis se ha trasladado a cuál es el papel de los sistemas educativos, tanto para los estudiantes como para los profesores (Sánchez Tarazaga, 2017). La definición de competencias varía de un contexto a otro, pero es imprescindible que su finalidad sea la mejora en el ámbito profesional de la educación. Uno de los marcos que se ha creado para la facilitación del desarrollo de competencias es *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* del Instituto Cervantes (2012) que se elaborará a continuación y servirá de base de investigación para este estudio.

### 3. COMPETENCIAS CLAVE DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Perrenoud (2001) y su división de competencias han actuado como base en el proceso de desarrollo de las competencias que se esperan de los profesores en las áreas educativas: (i) educación ética y fomento de nuevos aprendizajes; (ii) planeamiento y organización del proceso de la enseñanza; (iii) colaboración en equipo; (iv) uso de las TIC; (v) implicación en el centro educativo; (vi) involucración de estudiantes; y (vii) formación y desarrollo profesional. El impacto de su división y el desarrollo de estas puede verse en el gráfico 1.

**Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras**



Entre las ocho que presenta el Instituto Cervantes, tres de ellas son consideradas como competencias centrales, es decir, son propiamente del docente en relación con el aula: (i) Organizar situaciones de aprendizaje; (ii) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno y (iii) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje. Las cinco competencias restantes son comunes a otros profesionales de un centro educativo: (iv) Facilitar la comunicación intercultural; (v) Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución; (vi) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo; (vii) Participar activamente en la institución y (viii) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo (Verdía, 2013; Instituto Cervantes, 2012). Cada competencia central tiene cuatro específicas que explican el concepto de la competencia con sumo detalle. En este apartado se expondrá brevemente cada competencia central junto a las específicas, a excepción de la quinta, Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución, que es el tema principal de este estudio y, por consiguiente, será más elaborada.

### **Organizar situaciones de aprendizaje**

> Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos. > Promover el uso y la reflexión sobre la lengua. > Planificar secuencias didácticas. > Gestionar el aula.

Esta competencia beneficia tanto al profesor como al alumno. El profesor debe tener la capacidad de reconocer las necesidades de sus alumnos y atenderlas, teniendo en cuenta el plan de estudios, su proceso de aprendizaje y el clima de su aula (Instituto Cervantes, 2012: 13-14).

### **Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno**

> Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación. > Garantizar buenas prácticas en la evaluación. > Promover una retroalimentación constructiva. > Implicar al alumno en la evaluación

La evaluación y la autoevaluación son dos conceptos que los alumnos deben aprender durante su formación. Es el enfoque de esta competencia que el profesor se asegura de que el estudiante mejore su competencia comunicativa (Instituto Cervantes, 2012: 15-16).

### **Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje**

> Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender. > Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. > Promover que

el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje. > Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.

La competencia anterior se fundamenta en implicar a los alumnos en su evaluación y esta tiene por objeto implicar a los alumnos en el proceso de su aprendizaje. El profesor debe mostrar a los alumnos cómo pueden participar en la percepción de sus conocimientos y asegurarse de que todos pueden seguir sus orientaciones (Instituto Cervantes, 2012: 17-18).

### **Facilitar la comunicación intercultural**

> Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural. > Adaptarse a las culturas del entorno. > Fomentar el diálogo intercultural. > Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.

Debido al auge del multiculturalismo, los profesores deben ser competentes para adaptarse a las diversas culturas de sus alumnos y crear un ambiente positivo para todos e implicarlos en la exploración y mejora de las diferencias entre ellos (Instituto Cervantes, 2012: 19-20).

### **Desarrollarse profesionalmente**

El proceso de desarrollo profesional que dura toda la carrera se refiere a la capacidad de planificar y evaluar las propias acciones. Para mejorarse a sí mismos, los profesores deben cooperar con sus colegas y su entorno de trabajo e intentar buscar siempre una oportunidad para enriquecer sus conocimientos y competencias, así como compartirlos con el resto de la comunidad docente de forma que todos puedan estar siempre en proceso de aprendizaje (Instituto Cervantes, 2012: 21).

#### **(i) Analizar y reflexionar sobre la práctica docente**

El profesor observa su trabajo y la retroalimentación de sus alumnos y a través de ello deduce sus aspectos débiles o fuertes. Esta competencia implica la necesidad de una visión reflexiva sobre su propia docencia (Instituto Cervantes, 2012: 21). Martínez-Izaguirre et. al (2018) observan que el mundo y la sociedad están experimentando varios cambios. A fin de poder seguir esos cambios, hay que actualizar los propios conocimientos y las capacidades. Asimismo, hay que adaptarse a las necesidades y demandas (*Ibid.*). Si mejoramos esos puntos débiles, podemos organizar y planificar el trabajo mejor, como considera Cano (2005:40). Así, es más fácil obtener los resultados esperados.

## **(ii) Definir un plan personal de formación continua**

Una vez finalizados sus estudios, el profesor se convierte en protagonista de su propio desarrollo y, mediante una constante autoevaluación y retroalimentación de los alumnos, organiza y elabora planes con objetivos e instrucciones sobre cómo alcanzarlos. No solo reflexiona sobre sus conocimientos, sino también sobre su control de otras competencias (Instituto Cervantes, 2012: 21). Montecinos (2003:113) ofrece los siguientes métodos para continuar con la formación: participación en cursos y seminarios, grupos de estudio, trabajar con un mentor, etc.

## **(iii) Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente**

Cada individual de un grupo puede aportar de una manera al desarrollo común. Eso implica que los profesores dentro de sus comunidades y centros educativos intercambian ideas, materiales y consejos sobre cómo desempeñar su trabajo. Eso significa mucho para los miembros más nuevos de los centros debido a su falta de experiencia (Instituto Cervantes, 2012: 21). Tal como destaca Cano (2005:60), la colaboración “supone la conjunción de lo mejor de cada uno”.

## **(iv) Participar activamente en el desarrollo de la profesión**

Esta competencia puede ser un resumen de las otras tres específicas debido a que el hecho de autoanalizarse, hacer planes de progreso y colaborar con los compañeros de trabajo forman parte de la participación activa. Los profesores pueden contribuir al desarrollo de su misma práctica, de la práctica de otros profesores, como también de la profesión entera. Lo consiguen reflexionando sobre distintos elementos de la profesión junto con otros profesores. Además, pueden participar en varios proyectos relacionados a su profesión, por ejemplo, la elaboración de materiales didácticos (Instituto Cervantes, 2012: 22).

## **Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo**

> Gestionar las propias emociones. > Motivarse en el trabajo. > Desarrollar las relaciones interpersonales. > Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.

Desarrollar la inteligencia emocional es tan importante para los profesores como para los alumnos y los centros educativos. El profesor debe ser capaz de controlar y comunicar sus emociones y ser un ejemplo para los alumnos y asegurarles que esta competencia es tan importante como las demás (Instituto Cervantes, 2012: 23-24).

## **Participar activamente en la institución**

> Trabajar en equipo en el centro. > Implicarse en los proyectos de mejora del centro. > Promover y difundir buenas prácticas en la institución. > Conocer la institución e integrarse en ella.

Los centros educativos se basan en el trabajo en equipo y de ahí que los profesores deban tener siempre presente cómo pueden contribuir a su trabajo y al centro o institución en la que trabajan. Participar activamente significa compartir ideas críticas y constructivas que redunden en beneficio de todos (Instituto Cervantes, 2012: 25-26).

## **Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo**

> Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital. > Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles. > Aprovechar el potencial didáctico de las TIC. > Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.

A pesar de que vivimos en tiempos de la informatización, algunos profesores no tienen los conocimientos suficientes en materia de tecnología. Por ello, se pone a su disposición esta competencia con el objetivo de que tengan presente la importancia de saber cómo y cuándo utilizarla y aprovechar las ventajas que ofrece (Instituto Cervantes, 2012: 27-28).

Las competencias que el Instituto Cervantes (2012) espera de los profesores a lo largo de su vida profesional se aplican a todas las áreas que uno debe tener. El marco que el Instituto Cervantes ofrece a los actuales y futuros profesores de ELE es un modelo elaborado que puede utilizarse fácilmente para seguir el progreso. Con sus elaboradas descripciones y divisiones, es fácil de seguir. Al observar el documento, las divisiones son claras y parece que cada competencia se defiende por sí misma, cuando en la realidad de la enseñanza, uno siempre se enfrenta al reto de responder a una situación siguiendo varias competencias a la vez. Una vez más, se ve la multidimensión de las competencias, ya que pueden alternarse entre sí y servir de elemento de adición.

Para facilitar el proceso de desarrollo profesional y comprobar su progreso, sería recomendable que el Instituto Cervantes elaborase un documento en el que uno pueda, a través de pautas y preguntas, seguir su desarrollo a lo largo de la carrera y tener una visión precisa de todos los logros alcanzados. Teniendo ya los conocimientos básicos de las competencias y lo que definen, junto con los marcos que se crean a lo largo de las mismas, lo único que falta es el punto

principal a partir del cual los estudiantes se sumergen en la profesión de docencia y que es la formación inicial.

## **4. FORMACIÓN DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL**

La formación inicial que los futuros profesores reciben durante su máster es la base sobre la que seguirán actualizando sus conocimientos durante toda su vida profesional. Antes de sumergirnos en la teoría y conexión de la formación inicial y el desarrollo profesional, es importante definir qué se entiende por formación.

### **4.1. Formación inicial y formación continua**

La formación inicial se utiliza para referirse a un proceso formativo y estructural que tiene su inicio y fin definidos, que depende de la institución educativa y no de un individuo. Otra característica es que se centra en el desarrollo del conocimiento como una práctica reflexiva (Verdía, 2013: 298). Dicho esto, la formación puede definirse como cualquier acción con una estructura formativa que tiene un programa predeterminado que ha de seguir, en este caso tanto la formación inicial como la continua pueden describirse con la misma definición. Aunque todos los alumnos pasen por los mismos programas, no todos van a tener los mismos conocimientos y capacidades una vez finalizada la formación. Tal y como lo definen Vizek Vidović y Domović (2013) la formación inicial del profesorado no puede proporcionar a los profesores las competencias necesarias para toda una vida de enseñanza y confirma las teorías explicadas anteriormente de que la mejora de las competencias solo puede llevarse a cabo de manera efectiva si los propios profesores perciben el desarrollo profesional como un proceso permanente y si las autoridades educativas proporcionan un marco coherente y recursos para apoyarlo. La educación formativa es la siguiente fase que tiene lugar en los centros educativos y parte de las necesidades del profesorado y de sus miembros en su interior. Una de las necesidades es que necesita estar conectada con su desarrollo práctico porque es ahí donde obtiene sus fundamentos y conclusiones (OEI, 2013: 53-58).

Así como los aspectos positivos de la importancia como desarrollo son cruciales, no se puede describir la formación inicial sin nombrar sus aspectos negativos. En primer lugar, se produce una intensificación o sobrecarga de los roles porque apenas hay espacio para el desarrollo y la reflexión; en segundo lugar, muchos estudiantes y profesores tienen en mente la importancia de su desarrollo, pero debido a todo el trabajo administrativo y a las limitaciones, no tienen tiempo suficiente para incorporarla a su programa (Vizek Vidović y Domović, 2013). Las autoras aportan su punto de vista sobre cómo disminuir ese impacto negativo durante la formación y llegan a la conclusión de que lo que necesitan profesores y alumnos es una mejora de las

políticas de desarrollo y eso se puede hacer confiando en que los centros educativos después de terminar el máster proporcionen un sistema en el que los nuevos profesores puedan apoyarse en compañeros con más experiencia y con ello tengan una introducción más fácil en su autoevaluación. Una vez aclarada la formación, podemos compararla con el desarrollo profesional

#### **4.2. Formación y desarrollo profesional**

Verdía (2013) considera cómo el desarrollo profesional surge de un individuo o de un grupo después de que uno se enfrenta a algunas incertidumbres y dudas durante su práctica profesional. Es un proceso que, a diferencia de la formación, parte del sujeto, es decir, del individuo y está altamente correlacionado con el ejercicio de la profesión. La finalidad principal del desarrollo profesional es la mejora de la propia práctica docente y no es algo que esté estrictamente descrito en unas políticas, por lo tanto, el individuo tiene la libertad de desarrollarse como crea óptimo. Es un proceso en el que no hay limitaciones sobre cuándo uno empieza o termina su desarrollo y a veces, según lo permitan las circunstancias, hay una mayor actividad en la autorreflexión y mejora y a veces hay estancamiento (Vezub, 2007: Verdía, 2013). Ambas son comprensibles porque los profesores son los que siempre deben adaptarse a los nuevos cambios y reformas, por lo que a veces se produce el agotamiento. Lo importante es que esa fase se supere y que vuelvan a la importancia de la mejora constante.

El desarrollo profesional tiene lugar dentro del aula y de la institución y fuera de ellas y a veces los profesores aprenden más cuando interactúan con sus colegas porque pueden ver desde un punto diferente cómo es la práctica profesional (Verdía, 2013: 299-300). Resulta muy importante en los planes de formación continua del profesorado contemplar los conocimientos que poseen estos profesionales, partiendo de ellos y de las debilidades que presentan. Además, es necesario revalorizar las condiciones en las que se desempeñan las áreas de gestión y los docentes, los contextos diversos y complejos en los que desarrollan su práctica. Es obligatorio prestar especial atención al proceso de acompañamiento de los docentes noveles, ya que esta etapa de incorporación a la docencia es muy compleja y, al mismo tiempo, marca al docente para toda su vida profesional (OEI, 2013).

#### **4.3. Desafíos del desarrollo profesional**

Como se mencionó precedentemente, el desarrollo profesional no tiene una política exacta que uno deba seguir en su carrera para lograr el desarrollo y, aunque esto da a los individuos y grupos la libertad de seguir su propio ritmo, puede crear problemas, ya que no hay regulación en esa área. Para los docentes que ya llevan tiempo haciendo este trabajo y tienen experiencia laboral esto puede no parecer tan importante, sin embargo, para los estudiantes que acaban de graduarse en la universidad y no saben cómo empezar su camino de desarrollo puede ser bastante difícil (Vezub, 2007; Verdía, 2012; Vizek Vidović y Domović, 2013). Otro reto es no adaptarse a los cambios sociales, culturales y políticos que como consecuencia influyen en las reformas en los ámbitos educativos. En la reflexión a la formación inicial, el mayor obstáculo es la falta de práctica, en otras manos, que las prácticas estándar tienen un pequeño número de participación porque necesitan ser incorporadas junto con las clases teóricas, pero esto solo provoca la falta de aprendizaje de profesores experimentados y la creación de una base para su propio camino. El problema de insistir en prácticas más antiguas y no adaptarse a los retos y necesidades de la sociedad actual, crea problemas para los profesores porque hay una presión para seguir a los grupos con experiencia, pero a veces, más experiencia no equivale a un mejor desarrollo (Ibid.).

#### **4.4. Formación inicial de los docentes de ELE en Croacia**

La formación inicial de los profesores de ELE en Croacia está organizada por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb, como única institución universitaria croata que forma a los futuros profesores de ELE. Se trata del programa de Lengua y Literaturas Hispánicas que a nivel de grado (3 años de estudio, 180 ECTS) ofrece una formación general en filología hispánica y una especialización en didáctica de ELE a nivel de máster (2 años, 120 ECTS). En ambos niveles se trata de un programa de doble titulación. Depende del año, pero cada año hay alrededor de 15 estudiantes que quieren matricularse en el nivel de máster. No se realiza ningún examen, la elección de los estudiantes se basa en su nota del nivel de grado. El programa consta de 16 asignaturas obligatorias y una serie de optativas que abarcan cuatro áreas a lo largo de tres semestres: conocimientos lingüísticos, conocimientos de didáctica de la LE y conocimientos psicológicos y pedagógicos (Jelić y Blažević, 2020: 174).

1. Conocimientos lingüísticos: se trata de una continuación del programa de grado en la que se sigue haciendo énfasis en la mejora de las cuatro competencias lingüísticas. Los tres primeros años se dedican a aprender estructuras gramaticales, por lo que el nivel de máster debe consistir en poner en práctica esos conocimientos. Dependiendo de la clase

y del profesor, los estudiantes se enfrentan a diversos métodos para mejorar sus habilidades comunicativas y a lo largo de todo el proceso reciben retroalimentación precisa para reflejar sus conocimientos y su participación. La clase con un profesor nativo sigue siendo necesaria y se considera que aporta muchos beneficios a los estudiantes (*Ibid.*).

2. Conocimiento de la didáctica de LE: asignaturas en forma de lecturas y seminarios sobre el proceso de ASL y la didáctica y metodología de ELE. Se cubren todos los temas relevantes del campo, tales como procesos cognitivos en el aprendizaje de ELE, interlengua de los aprendices, análisis de errores, factores individuales, métodos de enseñanza de ELE, interculturalidad, evaluación, autonomía del aprendiz, destrezas lingüísticas, currículo de español, creación de materiales didácticos de ELE, planificación de clases y otros. La metodología de la asignatura es interactiva y se fomenta que los alumnos reflexionen e investiguen sobre los temas propuestos, así como que relacionen las nociones teóricas con la práctica docente en el aula, primero a partir de su propia experiencia como estudiantes, y después a partir de la experiencia que adquieran como futuros profesores a través de sus prácticas (*Ibid.*).
3. Conocimientos psicológicos y pedagógicos: como parte del máster en docencia, todos los estudiantes deben matricularse en 3 clases obligatorias (psicología de la educación, pedagogía y didáctica general) impartidas por el Centro de Formación del Profesorado de la Facultad. El centro también ofrece clases optativas especificadas en el campo de la enseñanza y depende de los estudiantes si quieren matricularse en ellas (*Ibid.*).

Aparte de estas cuatro áreas, el programa del máster también incluye la tesina, que debe redactarse durante el cuarto semestre tras debatir el tema con el tutor. Otra parte son las prácticas de los estudiantes durante el máster, que se explicarán en el siguiente apartado.

#### **4.5. Prácticum**

Para aprender algo nuevo o perfeccionarse hay que dedicarle tiempo y para eso están las prácticas estudiantiles. Durante el máster en el que los estudiantes aprenden sobre la historia de la metodología y todos los enfoques teóricos en la enseñanza, la práctica que se organiza es una forma de correlacionar ambos y utilizarlo para el desarrollo profesional.

La práctica durante la formación inicial tiene un gran valor y se considera un componente esencial de la misma (Del Arco et al., 2021) Todos los proyectos y reformas tienen la práctica

incluida en sus planes lo que demuestra que la práctica es el motor del cambio, que junto al conocimiento teórico y científico es importante incluir el conocimiento práctico que lo cohesiona todo y lo impulsa hacia el perfeccionamiento. (Del Arco et al., 2021; Molina Ruiz, 2004). La práctica es el foco de movilización de conocimientos, habilidades y actitudes que no pueden ser percibidas solo a través de la teoría y necesitan ser atendidas en la dinámica real (Del Arco et al., 2021). Según Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2004) las titulaciones son cruciales para incorporar la práctica al desarrollo académico porque una está incompleta sin la otra.

Con el énfasis en la incorporación, se trata de posibilitarle la adquisición de los conocimientos, información, habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional en un determinado ámbito del mercado laboral (Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2004). Del Arco et al., (2021) declara que las siguientes competencias deben desarrollarse durante el prácticum: (i) adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma; (ii) conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia; (iii) controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias; (iv) relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro; (v) participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro; (vi) conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. En este sentido, comprendemos la importancia del Prácticum, no solo como Prácticum, sino como complemento del aprendizaje académico (Molina Ruiz, 2004).

#### **4.6. Práctica estudiantil de los docentes en Croacia**

Después de familiarizarse con los fundamentos de la metodología durante el primer semestre, los estudiantes del Máster de profesorado de lengua y literatura española en Zagreb realizan sus primeras prácticas en escuelas secundarias e institutos de idiomas, consistentes en cinco horas de escucha activa y una clase de 15 minutos. Durante esas prácticas pueden percibir la imagen real de la enseñanza en el aula y poner en práctica sus nuevos conocimientos. La micro intervención de 15 minutos que deben realizar tras completar sus horas de observación tiene lugar durante una clase compartida con sus colegas. Es su primera oportunidad de experimentar las competencias de trabajar juntos en un entorno educativo. Dado que es su primer encuentro con la práctica, todas las clases tienen lugar en la misma escuela, pero en grados diferentes. La

segunda práctica que realizan es en el tercer semestre y se lleva a cabo en dos escuelas diferentes. Durante esa práctica tienen que observar 30 clases y realizan dos lecciones de 45 minutos que cada alumno imparte de forma independiente. Esto les da la oportunidad de conocer a sus alumnos antes de decidir los métodos y actividades que pueden utilizar en su clase (Jelić y Blažević, 2020).

Como afirman Jelić y Blažević (2020), los estudiantes pueden obtener bastantes beneficios de sus prácticas. Además de ser su primera función docente oficial, pueden poner en práctica las competencias que han ido aprendiendo y finalmente aplicar todos los conocimientos teóricos. Asimismo, pueden comprobar por sí mismos cómo valoran su trabajo los profesores experimentados y cómo se autoevalúan a lo largo de los años.

El desarrollo personal ha sido y será una parte fundamental de la trayectoria profesional de cada docente y, para insinuar lo importante que es esta competencia, las siguientes investigaciones, que se han dedicado al estudio del desarrollo profesional, muestran el impacto y el uso que se hace de la misma en la experiencia real.

## 5. INVESTIGACIONES PREVIAS

Hasta ahora se han llevado a cabo una gran variedad de estudios e investigaciones dedicados al desarrollo profesional y sus resultados son de gran valor, ya que muestran la realidad del uso y la adquisición de diversas competencias, especialmente la del desarrollo. Los numerosos estudios que se pueden relacionar con este tema son una valiosa muestra de la importancia y necesidad de esta competencia.

Primero, el tema de la competencia de desarrollarse profesionalmente es muy común en las investigaciones y artículos, si bien no es tan frecuente hacer una comparación entre regiones tales como España y Latinoamérica, como la hacen Imbernon Muñoz y Canto Herrera (2013). Los autores abordan que la formación es la única vía para lograr el desarrollo profesional, sin embargo, es imprescindible la inclusión de varios factores como “el salario, la demanda del mercado laboral y el clima organizacional en los centros donde el profesor trabaja, la promoción en la profesión, las estructuras jerárquicas, la profesión, etc.” (Imbernon Muñoz y Canto Herrera, 2013: Introducción). Al comparar dos países, no hay una política común sobre la formación de los profesores y hay que tener en cuenta que el currículum de la clase debe contemplar tanto el desarrollo profesional de los docentes como las necesidades de los estudiantes. Cabe tener en cuenta también y que los países latinos se enfrentan a problemas más graves como la pobreza, por lo que no es de extrañar que la educación no sea la primera en la línea para la inversión del dinero. Aunque los países latinoamericanos han avanzado bastante en la formación del profesorado, no lo han hecho en relación con el desarrollo profesional, lo cual presenta un problema porque se trata de dos términos muy relacionados (*Ibid.*).

En segundo lugar, Martínez-Izaguirre et al. (2018) en su investigación presenta una escala de evaluación de competencias docentes y con el uso de esa escala los profesores podrán mejorar sus puntos débiles y orientarse a la mejora y desarrollo. La escala se compone de dos tipos diferentes: la Escala de Importancia, que mide la relevancia otorgada por el profesorado a las competencias docentes y la Escala de Realización, que permite conocer la percepción que tienen los docentes sobre su nivel de competencia. Los métodos y puntos de vista tradicionales de la evaluación se centraban principalmente en la planificación educativa llevada a cabo con la metodología y el plan de estudios en el primer plan. En comparación con ellos, esta escala es una prueba de la evolución de la enseñanza y ofrece a los profesores una visión del proceso de autoevaluación y les brinda la oportunidad de mejorar sus competencias y su ética laboral.

La investigación siguiente de Jelić y Blažević (2020) proponen reflexionar sobre las competencias de los docentes. El objetivo se basa en tres áreas principales: (i) análisis del contenido de las asignaturas que forman parte del currículo obligatorio en el máster de ELE; (ii) actitudes de los estudiantes respecto al papel de la formación inicial y su visión de las competencias; y (iii) valoración de los profesores respecto a la formación inicial y la importancia de las competencias. En la investigación participaron 27 estudiantes del máster cuyas respuestas se analizaron cuantitativamente. Dado que había dos grupos de participantes, estudiantes y profesores, se les entregaron dos cuestionarios modificados. Los resultados mostraron como en el análisis del programa, todas las competencias estaban presentes en ambos grupos de participantes, pero la mayoría de ellas fueron aprendidas de forma implícita y no explícita. Ambos grupos afirmaron también que la forma más eficaz de desarrollo profesional era a través de la práctica. La investigación sobre el papel de la formación inicial confirmó que el programa curricular no cubría todas las competencias y que la valoración de los estudiantes difiere del mismo. Por último, la importancia de las competencias se confirmó en ambos grupos y las que tienen un componente práctico se consideran las más valoradas.

Otro estudio que las autoras Jelić y Blažević (2022) han realizado es la investigación que cuestiona las actitudes de los estudiantes hacia las competencias de los profesores de lenguas extranjeras. Los participantes son 53 y, al igual que la investigación de Del Arco et al. (2021), esta también se basa en datos cualitativos y cuantitativos. Los resultados se analizan desde dos ámbitos: las competencias genéricas y las específicas. Respecto a las genéricas, según los participantes, todas son igual de importantes y deben ser desarrolladas a lo largo de la práctica y el trabajo. Las competencias específicas muestran resultados similares, todas tienen un alto valor. Como factores que influyen en su desarrollo profesional, se pueden deducir cuatro apartados: la personalidad de su profesor, la práctica de los alumnos, la experiencia en la enseñanza y el nivel de conocimiento de la lengua extranjera. El último puede relacionarse con su idea de mejora del programa, que los alumnos deberían tener más práctica en el uso oral y el manejo de la lengua extranjera.

En continuación, Del Arco et al. (2021) tienen como objetivo en su investigación sobre cómo el prácticum promueve el desarrollo profesional y también otras competencias. En su estudio analizan las opiniones y experiencias de estudiantes, maestros tutores de escuelas y universidades con el fin de ver qué competencias se están desarrollando y utilizando más y cuáles no. La metodología utilizada es una mezcla de lo cuantitativo y lo cualitativo para obtener mejores resultados. Según los resultados, estudiantes y tutores de escuelas y facultades

coinciden en afirmar que las competencias que más se trabajan son las relacionadas con el funcionamiento y gestión del aula. La competencia de funcionamiento es una competencia que se adquiere diariamente observando el ambiente y la dinámica del aula. Cuanto más tiempo se practica, más se desarrolla y, por lo tanto, permite a los estudiantes y profesores reflexionar sobre su desarrollo. La competencia de gestión del aula se considera que se aprende a través de la intervención directa diaria y al igual que funcionamiento, cuanto más tiempo se está dentro del aula, mejor es el desarrollo. Por otro lado, la competencia menos desarrollada y utilizada es la relacionada con la relación con los padres de los alumnos y su contribución a todo el proceso de aprendizaje y desarrollo.

Tras mostrar los resultados de estas investigaciones, es imprescindible afirmar que el desarrollo profesional es una parte crucial de la carrera docente. No importa la teoría o el enfoque, todos los autores contribuyen al aumento de esta competencia. Las investigaciones pueden hacerse simplemente de base teórica o pueden ser con participantes que están activamente implicados en su desarrollo profesional y que están dispuestos a descubrir su identidad como profesores. Hay muchos factores que pueden afectar al desarrollo y con la investigación longitudinal de competencias y práctica, este trabajo mostrará las formas de pensar y el punto de vista real de estudiantes de una generación a través de su máster.

## **6. INVESTIGACIÓN**

Este trabajo aporta una reflexión sobre las competencias de los estudiantes de ELE durante su máster en Zagreb. Con el fin de analizar el cambio que ha sucedido, para este estudio se ha utilizado un análisis longitudinal en dos fases: al principio del máster y al final. El propósito del estudio longitudinal es analizar y presentar los cambios que se produjeron durante el máster y cómo afectaron a las opiniones de los estudiantes y esas dos fases nos proporcionarán las expectativas de los estudiantes y más tarde la verdadera experiencia del desarrollo de competencias y la mejora del prácticum.

### **6.1.Objetivos**

Los objetivos de este estudio se centran en tres áreas principales. En primer lugar, se quiere contrastar las expectativas y la importancia de las competencias genéricas y específicas y el prácticum con la realidad tras completar el programa de máster. A continuación, se pretende determinar los factores afectivos que esperaban los estudiantes y su realización a posteriori del máster. Por último, después de completar la segunda fase se quieren determinar las ideas y propuestas sobre qué mejorar en el programa.

### **6.2. Participantes**

Los participantes en este estudio longitudinal se matricularon en el programa del Máster universitario en formación de docentes de ELE de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb en octubre de 2022, cuando tuvo lugar la primera fase, y terminaron el máster en enero de 2024 al completar la segunda fase. En el estudio participaron 10 de los 14 (71,4%) estudiantes que se matricularon ese año. La edad media de los estudiantes al matricularse era de 23 años ( $DE=1,71$ ) y todos ellos eran mujeres (100%). Entre ellos, el 30% estudia otro idioma en la facultad, pero solo el 10% estudia dos carreras de profesorado de lengua extranjera (LE).

### **6.3. Instrumentos y procedimiento**

Para analizar las competencias se utilizó la mencionada clasificación de competencias del Instituto Cervantes (2012) con todas las categorías genéricas y específicas. Con el propósito de cuestionar sus prácticas y los factores afectivos que aportaron al profesorado se utilizaron datos

cualitativos obtenidos en las preguntas de tipo abierto. Ambas fases del estudio incluyeron datos demográficos de los estudiantes (N=10), sus opiniones generales, expectativas y posteriormente lo adquirido durante el máster de competencias en una escala de 8 para competencias genéricas (1- menos importante, 8- más importante) y escala Likert de cinco puntos para competencias específicas y prácticum (1- menos importante, 5-más importante). Los cuestionarios se rellenaron en formato electrónico y para realizar el análisis se utilizó el programa Excel.

## 6.4.Resultados

Los resultados del trabajo se presentan según las tres perspectivas: (a) competencias y prácticum: opiniones, expectativas y aprendizajes, (b) los factores afectivos y (c) las propuestas para el futuro del máster.

### 6.4.1. Competencias y Prácticum: Opiniones, Expectativas y Aprendizajes

Los resultados presentan la diferencia ( $\Delta M$ ) en la opinión genérica, las expectativas y los aprendizajes entre las dos fases de la investigación (para la media de cada competencia en ambas fases, consulte el anexo 9.3).

#### 6.4.1.1.Competencias genéricas

Los resultados y el cambio en la importancia y la adquisición de resultados genéricos imprescindibles para el desempeño de las funciones habituales pueden verse en la Tabla 2.

Tabla 2. Competencias generales

|                                                      | Opinión general |      |             |       | Expectativas/Adquirido en la universidad |      |             |       |
|------------------------------------------------------|-----------------|------|-------------|-------|------------------------------------------|------|-------------|-------|
|                                                      | $\Delta M$      | DE   | t<br>(df=9) | p     | $\Delta M$                               | DE   | t<br>(df=9) | p     |
| 1. Organizar situaciones de aprendizaje.             | 2,4             | 2,22 | 3,42        | 0,008 | 1,1                                      | 3,31 | 1,05        | 0,321 |
| 2. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno. | -0,5            | 2,55 | -0,62       | 0,551 | -0,3                                     | 3,23 | -0,29       | 0,776 |
| 3. Implicar a los alumnos en el control de su        | 0,3             | 3,59 | 0,26        | 0,798 | 0,3                                      | 2,41 | 0,39        | 0,703 |

|                                                                      |      |      |       |       |      |      |       |       |
|----------------------------------------------------------------------|------|------|-------|-------|------|------|-------|-------|
| propio aprendizaje.                                                  |      |      |       |       |      |      |       |       |
| 4. Facilitar la comunicación intercultural.                          | -1,9 | 2,18 | -2,75 | 0,022 | 1,3  | 2,63 | 1,57  | 0,152 |
| 5. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.   | -0,3 | 2,63 | -0,36 | 0,726 | 0,1  | 2,38 | 0,13  | 0,897 |
| 6. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo. | 0,5  | 3,17 | 0,5   | 0,63  | -0,3 | 2,95 | -0,32 | 0,755 |
| 7. Participar activamente en la institución.                         | -0,7 | 4,27 | -0,52 | 0,617 | -1,5 | 2,92 | -1,63 | 0,138 |
| 8. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.              | 0,5  | 1,9  | 0,83  | 0,43  | -0,4 | 2,46 | -0,51 | 0,619 |

Los datos del estudio longitudinal muestran que la opinión de los estudiantes sobre la importancia de las competencias está bastante repartida. Las competencias genéricas que consideran más importantes son organizar situaciones de aprendizaje ( $\Delta M = 2,4$ ;  $DE = 2,22$ ), gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo ( $\Delta M = 0,5$ ;  $DE = 3,17$ ) y servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo ( $\Delta M = 0,5$ ;  $DE = 1,9$ ). Las competencias que, en su opinión, se consideran menos importantes son facilitar la comunicación intercultural ( $\Delta M = -1,9$ ;  $DE = 2,18$ ) y participar activamente en la institución ( $\Delta M = -0,7$ ;  $DE = 4,27$ ). Los resultados de la prueba t con respecto a la opinión general y la importancia muestran cómo existe una diferencia significativa ( $p < 0,05$ ) entre la primera y la segunda fase en solo dos competencias, organizar situaciones de aprendizaje y facilitar la comunicación intercultural. En el caso de la competencia organizar situaciones de aprendizaje, los estudiantes la consideran más importante en la segunda fase tras completar su programa de máster. En cuanto a la competencia facilitar la comunicación intercultural, los estudiantes le atribuyen menos importancia en la segunda fase.

En cuanto al cambio de sus expectativas sobre lo que aprenderían durante su formación inicial y lo que realmente aprendieron, los valores vuelven a ser bastante dispares. Los participantes consideran que la competencia facilitar la comunicación intercultural ( $\Delta M = 1,3$ ;  $DE = 2,63$ ) y la competencia organizar situaciones de aprendizaje ( $\Delta M = 1,1$ ;  $DE = 3,31$ ) son las que más han podido adquirir durante el programa, y que competencias como participar activamente en la

institución ( $\Delta M = -1,5$ ;  $DE = 2,92$ ) y servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo ( $\Delta M = -0,4$ ;  $DE = 2,46$ ) se consideran las menos representadas. Los resultados de la prueba t sobre las expectativas y la realidad de lo aprendido muestran que no existe un valor significativo entre las competencias. Partiendo de la valoración de las competencias genéricas, los apartados siguientes muestran cómo se valoran y representan las competencias específicas en la formación inicial.

#### 6.4.1.2. Competencias específicas

Según la escala del Instituto Cervantes (2012), cada competencia genérica tiene cuatro específicas y los resultados de la valoración de los estudiantes se muestran en las siguientes tablas.

Tabla 3. Organizar situaciones de aprendizaje

|                                                        | Opinión general |      | t (df=9) | p     | Expectativas/Adquirido en la universidad |      | t (df=9) | p     |
|--------------------------------------------------------|-----------------|------|----------|-------|------------------------------------------|------|----------|-------|
|                                                        | $\Delta M$      | DE   |          |       | $\Delta M$                               | DE   |          |       |
| Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos. | 0               | 1,25 | 0        | 1     | -0,2                                     | 1,23 | -0,51    | 0,619 |
| Promover el uso y la reflexión sobre la lengua.        | 0,1             | 0,99 | 0,32     | 0,758 | 0,1                                      | 0,99 | 0,32     | 0,758 |
| Planificar secuencias didácticas.                      | -0,2            | 0,79 | -0,8     | 0,443 | 0                                        | 0,82 | 0        | 1     |
| Gestionar el aula.                                     | 0,2             | 1,23 | 0,51     | 0,619 | -0,6                                     | 1,17 | -1,62    | 0,141 |

Los datos muestran que la importancia de las competencias específicas relacionadas con la organización del aprendizaje no es altamente valorada por los alumnos. La más importante es gestionar el aula ( $\Delta M = 0,2$ ;  $DE = 1,23$ ) y la menos importante es planificar secuencias didácticas ( $\Delta M = -0,2$ ;  $DE = 0,79$ ). En cuanto a las expectativas y lo adquirido, según los resultados, la más probable es promover el uso y la reflexión sobre la lengua ( $\Delta M = 0,1$ ;  $DE = 0,99$ ) mientras que gestionar el aula ( $\Delta M = -0,6$ ;  $DE = 1,17$ ) es la menos probable. En ambos aspectos, la prueba t no muestra ningún valor significativo entre las competencias.

Tabla 4. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno

|                                                         | Opinión general |       | t (df=9) | p     | Expectativas/Adquirido en la universidad |       | t (df=9) | p     |
|---------------------------------------------------------|-----------------|-------|----------|-------|------------------------------------------|-------|----------|-------|
|                                                         | $\Delta M$      | DE    |          |       | $\Delta M$                               | DE    |          |       |
| Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación | -0,2            | 0,788 | -0,802   | 0,443 | 0                                        | 0,667 | 0        | 1     |
| Garantizar buenas prácticas en la evaluación            | 0               | 1,054 | 0        | 1     | -0,3                                     | 0,949 | -1       | 0,343 |
| Promover una retroalimentación constructiva             | -0,3            | 0,949 | -1       | 0,343 | -0,2                                     | 0,632 | -1       | 0,343 |
| Implicar al alumno en la evaluación                     | 0,2             | 1,033 | 0,612    | 0,555 | -0,1                                     | 0,876 | -0,361   | 0,726 |

Los resultados en la competencia de evaluar el aprendizaje muestran que, en la importancia, la competencia implicar al alumno en la evaluación ( $\Delta M = 0,2$ ;  $DE = 1,03$ ) tiene el valor más alto y, por el contrario, promover una retroalimentación constructiva ( $\Delta M = -0,3$ ;  $DE = 0,95$ ) es la menos importante. La realidad de la formación inicial muestra como ninguna de las competencias específicas está presente en el aprendizaje explícito y la competencia servirse de herramientas y procedimientos de evaluación ( $\Delta M = 0$ ;  $DE = 0,67$ ) tiene casi los mismos resultados en las expectativas y en lo aprendido. La competencia garantizar buenas prácticas en la evaluación ( $\Delta M = -0,3$ ;  $DE = 0,95$ ) se considera la menos probable de ser adquirida. Las pruebas t no muestran ningún valor significativo en ambos aspectos.

Tabla 5. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje

|                                                                                        | Opinión general |       |          |       | Expectativas/Adquirido en la universidad |       |          |       |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------|----------|-------|------------------------------------------|-------|----------|-------|
|                                                                                        | $\Delta M$      | DE    | t (df=9) | p     | $\Delta M$                               | DE    | t (df=9) | p     |
| Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender        | 0,6             | 1,174 | 1,616    | 0,14  | -0,4                                     | 1,265 | -1       | 0,343 |
| Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje | 0,8             | 1,229 | 2,058    | 0,069 | -0,2                                     | 1,135 | -0,557   | 0,591 |
| Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje                        | 0,2             | 0,632 | 1        | 0,343 | -0,3                                     | 1,059 | -0,895   | 0,394 |
| Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje                  | -0,2            | 1,229 | 0,515    | 0,619 | -0,7                                     | 0,949 | -2,333   | 0,044 |

En la competencia de implicar al alumno en su propio aprendizaje, los estudiantes dedican su mayor importancia a la competencia de integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje ( $\Delta M = 0,8$ ;  $DE = 1,23$ ) y la menos importante es motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje ( $\Delta M = -0,2$ ;  $DE = 1,23$ ). Los resultados de las expectativas y la realidad muestran cómo todas las competencias específicas no se consideran suficientemente representadas durante el máster, mientras que Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje ( $\Delta M = -0,2$ ;  $1,14$ ) tiene la mayor posibilidad y motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje ( $\Delta M = -0,7$ ;  $DE = 0,95$ ) tiene la menor posibilidad. Los resultados de la prueba t muestran que existe un valor significativo ( $p < 0,05$ ) entre las expectativas y lo adquirido para la última competencia donde las expectativas superaron a lo adquirido durante el máster.

Tabla 6. Facilitar la comunicación intercultural

|                                                                    | Opinión general |       | t (df=9) | p      | Expectativas/Adquirido en la universidad |       | t (df=9) | p     |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------|-------|----------|--------|------------------------------------------|-------|----------|-------|
|                                                                    | $\Delta M$      | DE    |          |        | $\Delta M$                               | DE    |          |       |
| Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural | 0,1             | 1,287 | 0,246    | 0,811  | 0,3                                      | 0,949 | 1        | 0,343 |
| Adaptarse a las culturas del entorno                               | 0,2             | 1,751 | 0,361    | 0,7263 | 0,4                                      | 0,966 | 1,309    | 0,223 |
| Fomentar el diálogo intercultural                                  | 0,2             | 1,317 | 0,48     | 0,642  | -0,1                                     | 0,568 | -0,557   | 0,591 |
| Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural     | -0,1            | 0,994 | -0,318   | 0,758  | 0,2                                      | 1,136 | 0,557    | 0,591 |

La importancia que los estudiantes muestran hacia las competencias de adaptarse a las culturas del entorno ( $\Delta M = 0,2$ ;  $1,75$ ) y fomentar el diálogo intercultural ( $\Delta M = 0,2$ ;  $DE = 1,32$ ) son las más elevadas y para la competencia promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural ( $\Delta M = -0,1$ ;  $DE = 0,99$ ) son las más escasas. Después del máster, la que más se aprende es la competencia de adaptarse a las culturas del entorno ( $\Delta M = 0,4$ ;  $DE = 0,97$ ) y la competencia que no se distribuye es fomentar el diálogo intercultural ( $\Delta M = -0,1$ ;  $DE = 0,57$ ). En

esta división de competencias específicas tampoco hay ningún valor significativo según la prueba t.

Tabla 7. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución

|                                                            | Opinión general |       | t (df=9) | p     | Expectativas/Adquirido en la universidad |       | t (df=9) | p     |
|------------------------------------------------------------|-----------------|-------|----------|-------|------------------------------------------|-------|----------|-------|
|                                                            | $\Delta M$      | DE    |          |       | $\Delta M$                               | DE    |          |       |
| Analizar y reflexionar sobre la práctica docente           | 0               | 1,054 | 0        | 1     | 0                                        | 0,943 | 0        | 1     |
| Definir un plan personal de formación continua             | 0,6             | 0,699 | 2,714    | 0,024 | 0,3                                      | 0,675 | 1,405    | 0,193 |
| Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente | 0,6             | 0,966 | 1,964    | 0,081 | -0,1                                     | 0,876 | -0,361   | 0,726 |
| Participar activamente en el desarrollo de la profesión    | 0,1             | 1,287 | 0,246    | 0,812 | -0,1                                     | 0,994 | -0,318   | 0,758 |

La competencia sobre la que versa este estudio muestra que las competencias definir un plan personal de formación continua ( $\Delta M = 0,6$ ;  $DE = 0,7$ ) e implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente ( $\Delta M = 0,6$ ;  $DE = 0,97$ ) se consideran las más importantes según la opinión general de los estudiantes y que analizar y reflexionar sobre la práctica docente ( $\Delta M = 0$ ;  $DE = 1,05$ ) ocupa el último lugar de la lista. Los conocimientos que se han ido adquiriendo a lo largo de los tres semestres revelan que la competencia definir un plan personal de formación continua ( $\Delta M = 0,3$ ;  $DE = 0,68$ ) es la más representada e implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente ( $\Delta M = -0,1$ ;  $DE = 0,88$ ) y participar activamente en el desarrollo de la profesión ( $\Delta M = -0,1$ ;  $DE = 0,99$ ) son poco probables de ser explícitamente adquiridas a lo largo del máster. La prueba t indica que la competencia definir un plan personal de formación continua tiene un valor significativo cuando se comparan los resultados de las dos fases, donde la opinión general y la importancia de la competencia es mayor después de pasar por todas las asignaturas y programa de la formación inicial.

Tabla 8. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo

|  | Opinión general |    | t (df=9) | p | Expectativas/Adquirido en la universidad |    | t (df=9) | p |
|--|-----------------|----|----------|---|------------------------------------------|----|----------|---|
|  | $\Delta M$      | DE |          |   | $\Delta M$                               | DE |          |   |

|                                                                     |      |       |        |       |      |       |        |       |
|---------------------------------------------------------------------|------|-------|--------|-------|------|-------|--------|-------|
| Gestionar las propias emociones                                     | 0,7  | 1,059 | 2,089  | 0,066 | 0,1  | 1,1   | 0,287  | 0,78  |
| Motivarse en el trabajo                                             | -0,2 | 0,632 | -1     | 0,343 | -0,5 | 1,08  | -1,463 | 0,177 |
| Desarrollar las relaciones interpersonales                          | -0,2 | 0,919 | -0,688 | 0,509 | -0,2 | 1,135 | -0,557 | 0,591 |
| Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno | -0,3 | 0,823 | -1,152 | 0,279 | -0,2 | 0,788 | -0,801 | 0,443 |

La competencia gestionar las propias emociones ( $\Delta M = 0,7$ ;  $DE = 1,06$ ) es para los estudiantes la más importante y la competencia implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno ( $\Delta M = -0,3$ ;  $DE = 0,92$ ) tiene el valor más bajo. De la tabla se desprende que gestionar las propias emociones ( $\Delta M = 0,1$ ;  $DE = 1,1$ ) es una competencia que tiene más probabilidades de desarrollarse durante el máster y motivarse en el trabajo ( $\Delta M = -0,5$ ;  $DE = 1,08$ ) es la que tiene menos probabilidades de implementarse en el transcurso del máster. Una vez más, todos los valores de p son superiores a 0,05, lo que concluye que no existe un valor significativo entre las competencias y las fases.

Tabla 9. Participar activamente en la institución

|                                                        | Opinión general |       | t (df=9) | p     | Expectativas/Adquirido en la universidad |       | t (df=9) | p     |
|--------------------------------------------------------|-----------------|-------|----------|-------|------------------------------------------|-------|----------|-------|
|                                                        | $\Delta M$      | DE    |          |       | $\Delta M$                               | DE    |          |       |
| Trabajar en equipo en el centro                        | 0,2             | 1,229 | 0,514    | 0,619 | 0,1                                      | 1,287 | 0,246    | 0,811 |
| Implicarse en los proyectos de mejora del centro       | 0               | 0,667 | 0        | 1     | -0,4                                     | 1,174 | -1,078   | 0,309 |
| Promover y difundir buenas prácticas en la institución | -0,2            | 0,789 | -0,801   | 0,443 | -0,4                                     | 1,265 | -1       | 0,343 |
| Conocer la institución e integrarse en ella            | -0,1            | 1,101 | -0,287   | 0,78  | -0,6                                     | 1,506 | -1,26    | 0,239 |

Las competencias específicas que se basan en la participación activa en la institución muestran que los estudiantes consideran la competencia trabajar en el equipo en el centro ( $\Delta M = 0,2$ ;

DE=1,23) como la más importante y la competencia promover y difundir buenas prácticas en la institución ( $\Delta M = -0,2$ ; DE=0,79) como la menos importante. La misma competencia, como se ve en la tabla, es la más asignada durante el máster, trabajar en equipo en el centro ( $\Delta M = 0,1$ ; DE=1,29). Aunque los resultados están bastante próximos, la competencia, conocer la institución e integrarse en ella ( $\Delta M = -0,6$ ; DE=1,51) es la menos desarrollada. Todos los valores p son bastante altos, lo que demuestra la falta de valor estadístico entre las fases.

Tabla 10. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo

|                                                                                 | Opinión general |       | t (df=9) | p     | Expectativas/Adquirido en la universidad |       | t (df=9) | p     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------|----------|-------|------------------------------------------|-------|----------|-------|
|                                                                                 | $\Delta M$      | DE    |          |       | $\Delta M$                               | DE    |          |       |
| Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital                    | 0,3             | 0,675 | 1,401    | 0,193 | 0,2                                      | 1,135 | 0,557    | 0,591 |
| Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles | 0,2             | 1,033 | 0,612    | 0,555 | 0,2                                      | 0,788 | 0,801    | 0,443 |
| Aprovechar el potencial didáctico de las TIC                                    | -0,1            | 0,568 | -0,557   | 0,591 | -0,3                                     | 1,159 | -0,818   | 0,434 |
| Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje                  | 0               | 0,943 | 0        | 1     | 0,2                                      | 1,317 | 0,48     | 0,642 |

La importancia que los alumnos conceden al uso de las tecnologías en el aula se aprecia mejor en la competencia, implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital ( $\Delta M = 0,3$ ; DE=0,68). Por otro lado, la competencia aprovechar el potencial didáctico de las TIC ( $\Delta M = -0,1$ ; DE=0,57) es la que tiene menor significación. Las expectativas y lo adquirido muestran que las competencias implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital ( $\Delta M = 0,2$ ; DE=1,14) y desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles ( $\Delta M = 0,2$ ; DE=0,79) se distribuyen probablemente a través de la formación inicial y la competencia aprovechar el potencial didáctico de las TIC ( $\Delta M = -0,3$ ; DE=1,16) está menos representada. Los resultados de la prueba t en ambos aspectos no muestran ningún valor estadístico, ya que la p es superior a 0,05.

### 6.4.1.3.Prácticum

La utilización de las competencias genéricas y específicas se manifiesta mejor en el prácticum, puesto que no pueden explicarse únicamente a través de la teoría (Del Arco et al., 2021).

Tabla 11. Prácticum

|           | $\Delta M$ | DE    | t (df=9) | p     |
|-----------|------------|-------|----------|-------|
| Prácticum | -0,5       | 0,527 | -3       | 0,014 |

Al inicio de su máster, al igual que hicieron sus expectativas sobre las competencias, hicieron lo propio con las prácticas obligatorias de los estudiantes que se desarrollan en tres colegios diferentes durante los tres semestres. Una vez finalizada la última práctica, completaron la segunda fase de este estudio y con su primera experiencia real en el mundo de la docencia aportaron algunos consejos de mejora. Como se observa en la tabla, los resultados de la prueba t muestran un valor estadísticamente significativo ( $p < 0,05$ ) entre las dos fases donde sus expectativas fueron superiores a la realidad de lo adquirido.

Los datos cualitativos justifican los resultados cuantitativos, ya que los estudiantes, después de participar en el prácticum en institutos, pueden ver claramente cómo la formación inicial los preparó para ello. La discrepancia entre el enfoque teórico y la realidad dentro del aula no puede ser ignorada y todos los estudiantes están de acuerdo en que durante la formación inicial deberían estar expuestos a más práctica, no solo en simulaciones durante sus clases, sino asistiendo a conferencias, enseñando a varios grupos de estudiantes y no únicamente a alumnos de secundaria.

Todas las estudiantes se quedan con la misma sensación de no estar preparadas, pero al mismo tiempo son conscientes y comprenden que no se puede aprender todo lo que hay en la profesión de docencia y, por lo tanto, están dispuestas a iniciar su propio desarrollo. Una de las estudiantes describió su percepción del prácticum como "...me ha hecho ver exactamente lo que pensaba, cómo la realidad difiere de lo que está escrito en la teoría sobre el papel. Necesitaré mucho tiempo para desarrollar todas las competencias, pero me ilusiona ese desafío". En cuanto a sus observaciones durante el prácticum, afirmaron que comprobaron de forma directa la dinámica de los diferentes tipos de alumnos y la repetición entre los profesores ya experimentados que no han continuado con su desarrollo profesional y se niegan a adaptarse porque creen en su

forma de enseñar ya aprendida, lo que provocó mucha incredulidad entre los profesores principiantes.

#### 6.4.2. Factores afectivos

Los datos cualitativos nos ofrecen una visión de los factores afectivos que influyen en el aprendizaje y la transmisión de los conocimientos de una lengua extranjera. Dos factores tomados en consideración son la motivación y el miedo. La motivación es bastante explicativa, los estudiantes tuvieron que evaluar su disposición a trabajar en el ámbito profesional de la docencia, y el miedo está relacionado con el temor a fracasar en la carrera profesional como docentes.

Tabla 12. Motivación

|            | $\Delta M$ | DE    | t (df=9) | p |
|------------|------------|-------|----------|---|
| Motivación | 0          | 0,667 | 0        | 1 |

Empezando por la motivación ( $\Delta M = 0$ ,  $DE = 0,67$ ), no hay ningún valor estadísticamente significativo entre las dos fases, lo que demuestra que los que han estado motivados al principio del máster siguen manteniendo su opinión después de completar todo el programa.

A la hora de describir lo que les motivaba, las respuestas fueron muy variadas. Los estudiantes que se han matriculado en el máster de profesorado por voluntad propia han mencionado que estaban muy motivados para empezar con el estudio y que están preparados para la dinámica que aporta este trabajo - "La dinámica del estudio está fomentando un creciente deseo de trabajar en la escuela". Los que se han matriculado por falta de puntos para otros másteres están algo menos motivados, pero siguen con ganas de descubrir lo que ofrece el programa. La respuesta después del máster fue bastante diferente y tuvo mucho que ver con las prácticas que realizaron, para algunos la motivación ha desaparecido - "después de la práctica ya no tengo ganas de trabajar debido al comportamiento de los estudiantes y la situación en la educación en general. Es un trabajo muy exigente que nadie aprecia" y para algunos aumentó.

Tabla 13. Miedo del fracaso

|                   | $\Delta M$ | DE    | t (df=9) | p     |
|-------------------|------------|-------|----------|-------|
| Miedo del fracaso | -0,6       | 0,699 | -2,714   | 0,024 |

Otro factor afectivo es el miedo al fracaso ( $\Delta M = -0,6$ ;  $DE = 0,7$ ) y los resultados de la prueba t muestran un valor estadísticamente significativo ( $p < 0,05$ ) entre las dos fases. Esto significa que el miedo que tenían los estudiantes al principio del máster ya no existe y ahora tienen más confianza en sí mismos.

Al igual que con la motivación, depende de si los alumnos querían matricularse en el profesorado o era su segunda opción. Para los que sienten pasión por la enseñanza, el miedo era mínimo, y para los que no pensaban dedicarse a esa profesión, el miedo a fracasar era un poco mayor, ya que no sabían qué esperar. El miedo también está presente porque son conscientes de la gravedad de este trabajo y de todos los retos que conlleva - "Tengo un poco de miedo de hacer este trabajo en el futuro porque creo que los profesores tienen mucha responsabilidad en su trabajo y no debe tomarse a la ligera. Todavía estoy aprendiendo y tratando de determinar si esa es la vocación para mí, pero por supuesto, ya que estoy aquí, voy a darle una oportunidad a esta dirección y ver si puedo o si quiero hacerlo en absoluto."

#### **6.4.3. Propuestas para el futuro del máster**

Después de observar las competencias y el prácticum a través de los ojos de los estudiantes, el siguiente párrafo contendrá sus ideas y sugerencias sobre cómo mejorar el programa de la formación inicial. Del análisis de los datos, la mayoría de los estudiantes han hablado de la organización del máster y de la mejora del prácticum.

Las recomendaciones sobre la organización del máster están dedicadas principalmente a la necesidad de una reestructuración del programa porque muchas asignaturas se solapan y en lugar de quizás implementar una nueva clase o tener más prácticas, los estudiantes necesitan tomar otra clase con el mismo contenido que ya aprendieron dentro de otra asignatura - "Creo que la organización del estudio es un poco problemática porque se repiten constantemente los mismos cursos y los mismos materiales, y tuve la sensación de que siempre tenía que escuchar y aprender las mismas cosas".

La reestructuración también afectará al prácticum y a su programa. A los estudiantes les cuesta encontrar que haya tan pocas prácticas y, sin embargo, tantas clases teóricas. También proponen que las horas de prácticas se contabilicen en el total de horas del programa y que no tengan que

equilibrar las clases y las prácticas al mismo tiempo - "También creo que el temario de este estudio es demasiado exigente y que debería ser un poco de alivio para los estudiantes en el sentido de que si tenemos la práctica entonces tal vez tener ese semestre libre, y no correr a 10 lugares al mismo tiempo y luego pedir disculpas a los profesores por estar en práctica y tener incomodidades por algo que es mi obligación. ".

## **6.5. Discusión**

El propósito de este estudio es observar los cambios que el máster de profesorado hace sobre una generación de estudiantes y los resultados pueden no ser de un estudio estadístico superior, pero son de gran importancia para el tema del desarrollo profesional de los profesores de ELE en Croacia.

A partir del análisis de la importancia de las competencias y del prácticum, los estudiantes tienen un enfoque diferente sobre qué competencias generales son más importantes para ellos que las demás, ya que los medios se redistribuyen de forma colorida. Los resultados de la prueba  $t$  con los valores de  $p$  indican que no hay ningún valor estadísticamente significativo entre las fases de casi todas las competencias salvo las competencias de organizar el aprendizaje, para mejor y facilitar la comunicación intercultural, para peor. En la comparación de lo esperado y lo adquirido durante el máster, los resultados muestran cómo la discrepancia entre esos aspectos es bastante notable y que algunas competencias que los estudiantes pensaban que se implementarían con fuerza a lo largo del máster, se encuentran al final entre las competencias que no se adquieren explícitamente, por ejemplo, Participar activamente en la institución o Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno. El estudio de Jelić y Blažević (2020) en el análisis del programa y la adquisición de competencias coincide en cómo la mayoría de las competencias se consideran importantes, pero un alto número de ellas, especialmente las relacionadas con el desarrollo personal y profesional no están suficientemente representadas a través de la formación inicial y, por tanto, forman parte de competencias que se adquieren tras finalizar el máster y tras entrar en el ámbito laboral de profesorado. Al comparar los resultados con las investigaciones anteriores, podemos deducir cierta similitud con Jelić y Blažević (2022) de ahí que sus resultados también confirmaran que competencias como comprensión de las diferencias y multiculturalidad tienen una mayor probabilidad de ser adquiridas durante el programa del máster.

En cuanto a las competencias específicas, las autoras Jelić y Blažević en sus dos estudios del año 2020 y 2022 obtuvieron los resultados de que las competencias específicas son las que tienen mayor importancia y que estudiantes y profesores las valoran más que las genéricas. Los resultados de este estudio pueden correlacionarse parcialmente con ellos, pero la mayoría de las competencias específicas no fueron altamente valoradas, ni en la importancia ni en la contrariedad de expectativas y lo adquirido. Las competencias que sí perciben los alumnos como importantes son las de implicar al alumno en el proceso de aprendizaje y desarrollo profesional lo que muestra que la autoevaluación y retroalimentación son unos conceptos que estos alumnos incorporaron durante su máster y que ojalá transmitan a su carrera profesional.

Otro aspecto de la formación inicial es el prácticum de los alumnos donde la significación estadística determinó que la realidad del prácticum y la experiencia que obtuvieron en las escuelas es inferior a sus ambiciosas expectativas. Del Arco et al. (2021) en su investigación observan el desarrollo profesional a través del prácticum y cuanto más se practican las competencias de funcionamiento, mejor es el desarrollo. Los alumnos de este estudio no tuvieron esa oportunidad debido a las limitaciones del programa de prácticas, ya que en ellas solo realizaron dos clases activas y el resto fue observacional, pero todos coincidieron en que el número de prácticas debería ser mayor. Conclusión similar tuvieron los partícipes en la investigación de Jelić y Blažević (2022) donde el prácticum se considera la base de la formación inicial de los futuros docentes. Las autoras también aportan la idea de que el prácticum no está excluido del programa y que para tener una implementación exitosa en el área laboral educativa, los estudiantes deben contar con un mentor que los guíe en sus primeros pasos. Esto nos lleva de nuevo a la competencia del desarrollo profesional donde para lograr con éxito el desarrollo, los estudiantes y docentes deben tener un mecanismo de apoyo en el que puedan apoyarse y confiar.

Los factores afectivos que desempeñan un papel importante en el desarrollo de las competencias profesionales son la motivación y el miedo al fracaso. La motivación es un factor necesario y puede considerarse como un paso inicial en la carrera profesional. El motivo de matricularse en el profesorado suele ser la motivación hacia la transmisión de los conocimientos acumulados (Jelić y Blažević, 2022). Los resultados mostraron que no hay un valor estadísticamente significativo en los cambios durante el máster, pero algunos de los estudiantes habían mencionado que después de completar las clases y el prácticum, que ya no se ven lo suficientemente motivados para seguir trabajando en esta profesión. Además de la motivación, el miedo a fracasar en el ámbito profesional es otro factor que hace mella en los estudiantes.

Los resultados indican que después del prácticum y de todas las clases, el miedo había disminuido, lo que se puede confirmar con los resultados de la prueba t. La mayoría de los estudiantes pensaban que no encajarían en los estándares de los profesores, pero se sorprendieron gratamente de lo cómodos que se sentían en el aula, aplicando finalmente todos los conocimientos acumulados a los nuevos alumnos.

De los resultados del estudio se desprende que algunos aspectos necesitan atención y corrección en el proceso de formación inicial. Para enlazar la investigación y todos los resultados, los estudiantes dieron algunas propuestas para mejorar el programa de máster de profesorado de ELE en Zagreb y facilitar el proceso para los nuevos estudiantes que vengan. De lo que más se quejaron fue de la organización estructural del máster que dentro incluye el prácticum que estaba en segundo lugar. El programa del máster fue acreditado en el 2005 y no se ha cambiado desde entonces. Eso significa que aunque se han desarrollado nuevos marcos, nuevas teorías y conceptos, el programa permaneció intacto.

Con esto nos encontramos con el primer obstáculo en el desarrollo profesional, ya que la base de la formación inicial está estancada en el tiempo y debido a la complejidad del régimen de Bolonia y las políticas de la facultad, no se puede cambiar tan fácilmente. Dependiendo de las capacidades profesionales y de la motivación de los docentes que trabajan en el máster, ninguna generación de estudiantes recibió la misma formación durante su máster. En otras palabras, aunque lo impidieran las estrictas condiciones del programa, los docentes aplicaban todos los conocimientos contemporáneos en sus clases y se aseguraban de que cada generación estuviera familiarizada con los últimos descubrimientos. Afortunadamente, en tres años el programa de 2005 será reemplazado por una nueva reforma que tendrá en cuenta las aportaciones de todos los estudiantes y profesores sobre lo que debe cambiarse y que finalmente proporcionará una nueva perspectiva de la formación inicial de ELE que preparará a los estudiantes para las condiciones laborales actuales.

## 7. CONCLUSIÓN

La profesión de los profesores y su papel dentro de los centros educativos y las sociedades ha estado expuesta a varios cambios y eso inspiró los cambios en los conceptos que están estrechamente relacionados con su profesión. El concepto de competencias fue aspirado desde el área laboral con el imperativo de que todos deberían ser capaces de completar tareas dadas. Con eso, las áreas educativas se dieron cuenta de que este concepto puede ser muy valioso para ellas y con eso empezaron la implementación de competencias dentro de las prácticas educativas.

La competencia puede considerarse como un conjunto de conocimientos y capacidades diversas que uno debe poseer para mejorar su trabajo. La multidimensión del concepto permite la coexistencia de diferentes términos en sus definiciones y a lo largo de los años ochenta y noventa muchos autores definieron las competencias utilizando términos como habilidad, capacidad, conocimiento, aspecto (Boyatzis, 1982; Gardner, 1983; Levy-Leboyer, 1997, etc.). Esto ha llevado a la necesidad de incorporar las competencias en el ámbito educativo antes de entrar en el ámbito laboral.

Los autores del siglo XXI se han dado cuenta de que la mera definición de competencias no es suficiente para explicar plenamente sus capacidades y por ello se han hecho varias divisiones (Cano, 2005 y Perronoud, 2001). La división que este estudio sigue es la de competencias genéricas y específicas. Las competencias genéricas se consideran universales, transferibles a diversas tareas y ámbitos, mientras que las específicas son más precisas y están relacionadas con una profesión concreta.

Con la creación del proceso de Bolonia, los países europeos, mejor dicho, los consejos de la Unión Europea empezaron a crear proyectos que tenían en mente la incorporación de las competencias y cómo hacer un seguimiento de las mismas y desarrollarlas (Tuning, PISA, OCDE, Eurydice, etc.). Junto a estos proyectos, aparecieron múltiples marcos de referencia con el fin de que profesores y docentes pudieran hacer un seguimiento de sus progresos y recordarles la necesidad de un desarrollo profesional constante.

El marco que ofrece el Instituto Cervantes (2012) ha sido creado exclusivamente para profesores de ELE y se compone de ocho competencias genéricas y cada una tiene cuatro específicas. Este marco se utilizó como base en esta investigación

Durante la formación inicial, los estudiantes del máster de profesorado se enfrentan a obligaciones y deberes de los docentes. La formación inicial es un programa formal que se planifica con inicio y fin y en eso se diferencia del desarrollo profesional y continuo que se prolonga a lo largo de toda la carrera. El proceso de la formación inicial es una gran oportunidad para que los estudiantes se sumerjan en su futura profesión teniendo mentores a su lado. La práctica de los estudiantes se incorpora a la formación inicial y es un primer encuentro con el mundo de la enseñanza. Para el concepto del desarrollo profesional de las competencias hay un gran número de investigaciones y se puede decir que este concepto es indispensable para el futuro de los profesores.

Se trata de una investigación longitudinal porque el propósito de la misma era ver los cambios y efectos del master del profesorado en una generación de estudiantes. La investigación tuvo dos fases, una al principio y otra al final del máster. Los resultados obtenidos se dividen en 3 apartados: competencias y prácticum, donde mediante la prueba t se mide el contraste entre opinión general, expectativas y lo adquirido; factores afectivos de motivación y miedo al fracaso y propuestas de mejora del máster.

Los resultados obtenidos nos muestran como el programa del máster ha tenido un impacto en el desarrollo de las competencias de los estudiantes y nos ha dado una visión del pensamiento de una generación.

Esta investigación puede ser utilizada por el profesorado para hacer un seguimiento de la calidad de sus programas y utilizarlo como su propio marco de desarrollo. Dado que en los próximos años se llevará a cabo una nueva reforma, este tipo de estudio longitudinal podría repetirse y la comparación mostraría la diferencia que los programas tienen en los estudiantes. Estos resultados también serían útiles para los profesores que imparten el máster porque tendrían respuestas concretas sobre su enseñanza y lo utilizarían como base para otro desarrollo profesional. Otra forma de utilizar esta investigación en el futuro es añadiendo una entrevista en la que la retroalimentación adicional sería aún más útil que solo por los cuestionarios.

El beneficio del profesorado es que contiene tantas variables, enfoques, conceptos, factores, etc. que uno nunca puede quedarse sin ideas para investigar. Sea cual sea la dirección, esforzarse

por desarrollar la competencia del profesorado y hacer un seguimiento del resultado es un verdadero mérito de los docentes.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I, Cognitive Domain*. Nueva York: Longman.

Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. Nueva York: Wiley.

Cano, E. (2005), *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Chomsky, N. (1972). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.

DRAE. (2014), «Competencia». *Real academia española* [en línea]. [fecha de consulta 10 de junio 2024]. Disponible en: <https://dle.rae.es/competencia?m=form>

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Imbernon Muñoz, F. y Canto Herrera, P.J. (2013), «La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica». *Scielo* [en línea]. [fecha de consulta 10 julio 2024]. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000200010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010)

Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* /en línea/. fecha de consulta 3 de junio de 2024., from [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf).

Jelić, A.B. y Blažević, A.G., Kompetencije nastavnika stranih jezika iz perspektive studenata neofiloloških studija // *Trendovi i izazovi u učenju i p(r)oučavanju stranih jezika* / Cindrić, I.; Milković, I. (ur.). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, 2022. str. 107-124

Jelić, A.B. y Blažević, A.G., Las competencias de los docentes de ELE en Croacia: Perspectiva curricular, estudiantil y profesional // *Vestnik za tuje jezike/Journal for Foreign Languages*, 12 (2020), 1; 171-188

Knežević, Ž. (2015). *Kompetencije osnovnoškolskih učitelja njemačkog i engleskog jezika za razvoj višjejezične i međukulturne kompetencije učenika*. (Doktorska disertacija). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Capellades: Gestión 2000.

Martínez-Izaguirre, M. et al. (2018), “Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento “, *Revista de educación a distancia*, (56): 1-31.

Martínez Rodríguez, J.B. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En J. Gimeno Sacristán (coord.), *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* (pp.103-142). Madrid: Morata.

McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. Montevideo: Cinterfor.

Monereo, C. y Pozo J.I. (2007). Competencias para convivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 11-18.

Montecinos, C. (2003), “Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo”, *Psicoperspectivas*, 2(1): 105-128.

Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Perrenoud, P. (2001). *La formación del docente del siglo XXI*. Montevideo: Cinterfor.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Radišić, M., Pavičić Takač, V., i Bagarić, V. (Ur.) (2003). *Competencies of Primary School Foreign Language Teachers in the Republic of Croatia*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku.

Roe, R. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7(3), 102-202.

Sánchez Tarazaga, L. (2017), «Las competencias docentes del profesorado de educación secundaria. Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial». *Tesis doctorals en Xarxa* [enlínea]. [fecha de consulta 24 mayo 2024]. Disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/404324#page=13>

Torres Santomé, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En J. Gimeno Sacristán (coord.), *Educación por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* (pp.143-175). Madrid: Morata

Verdía, E. (2013), «Las Competencias clave del profesorado y la Parrilla del perfil del profesor de Idiomas (EPG): dos documentos de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras». *Studia Iberystyczne*, 12(12):295-314.

Vezub, Lea F. (2007), «La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad». *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1).

Vizek Vidović V. y Domović V. (2013), «Teachers in Europe-Main Trends, Issues and Challenges», *Croatian Journal of Education*, 15(3): 219-250.

## 9. ANEXOS

### 9.1. PRIMERA FASE

#### Razvoj profesionalnih kompetencija budućih nastavnika španjolskog jezika u okviru inicijalnog obrazovanja (faza 1)

Poštovane kolegice i kolege,

moje ime je Mihaela Topol i studentica sam završne godine diplomskog studija Španjolskog jezika i književnosti.

Kao temu svog rada izabrala sam temu koja je veoma važna u našoj struci, a to je razvoj profesionalnih kompetencija koje ćemo koristiti i usavršavati u našoj karijeri.

Kako bih ovo istraživanje pokazalo što bolje rezultate, ono će se odvijati u dvije faze (u prvom i zadnjem semestru) te će pratiti Vašu generaciju i utjecaj diplomskog studija na Vas kao buduće nastavnike.

Za rješavanje upitnika potrebno Vam je 15 minuta.

Sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno te se u bilo kojem trenutku može odustati od ispunjavanja.

Unaprijed se zahvaljujem na svim Vašim odgovorima i Vašem sudjelovanju.

\* Označava obavezno pitanje

#### OPĆI PODACI

Zbog longitudinalne prirode ovog istraživanja, moram usporediti vaše odgovore koje ćete dati sada i za godinu dana pa bih Vas molila da mi, koristeći se svojim JMBAG brojem, olakšate tu usporedbu.

Unatoč davanju tog podatka, anketa je i dalje anonimna te se taj podatak neće zloupotrijebiti.

1. JMBAG: \*

2. SPOL: \*

Označite samo jedan oval.

☐ muški

☐ ženski

☐ ne želim se izjasniti

3. GODINE: \*

4. DRUGA STUDIJSKA GRUPA I SMJER: \*

5. RAZLOG UPISA NASTAVNIČKOG SMJERA: \*

#### GENERIČKE KOMPETENCIJE - OPĆE MIŠLJENJE

U ovom odjeljku morat ćete dati svoje mišljenje o važnosti svake od kompetencija.

To je vaše osobno mišljenje o tome što mislite da profesor treba posjedovati, a što ne.

6. Poredajte sljedeće kompetencije ovisno o tome koju im važnost pridajate (svaka \*

kompetencija = jedna ocjena). Treba

imati na umu da:

1 - Najmanje važna

8 - Najvažnija

Odaberite sve točne odgovore.

|                                                       | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        | 8                        |
|-------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ORGANIZIRANJE UČENJA                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| VREDNOVANJE II UČENIKA                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| UKLJUČIVANJE UČENIKA U NADGLEDANJE U VLASTITOG UČENJA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| POTICANJE INTERKULTURALNE KOMUNIKACIJE                | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| RAZVOJ                                                |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |

|                                                              |                               |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| PROFESIONALNA<br>KOMPETENCIJA                                | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| UPRAVLJANJE<br>EMOCIJAMA<br>PRI<br>OBAVLJANJU<br>SVOGA POSLA | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AKTIVNO<br>SUDJELOVANJE<br>OBRAZOVNOJ<br>USTANOVII           | U<br><input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| KORIŠTENJE<br>TEHNOLOGIJA<br>U NASTAVI                       |                               |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |

#### PODRUČNO SPECIFIČNE KOMPETENCIJE

U ovom dijelu Vas molim da ocijenite sljedeće specifične kompetencije shodno Vašem mišljenju.

**Ovdje možete označiti istom ocjenom više njih ukoliko ih jednako rangirate.**

Kao i u prethodnom dijelu:

1- najmanje važna

5- najvažnija

#### 7. ORGANIZIRANJE UVJETA UČENJA \*

Odaberite sve točne odgovore.

|                                                              | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Utvrđiti ii<br>zadovoljiti<br>potrebe<br>učenika             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Promicati ii<br>uporabu<br>jezika<br>promišljanje o<br>njemu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Planirati<br>nastavne<br>jedinice                            |                          |                          |                          |                          |                          |
| Upravljati razredom                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

#### 8. VREDNOVANJE I USPJEH UČENIKA \*

Odaberite sve točne odgovore.

|                                                                         | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Korištenje ii<br>primjerenih alata<br>postupaka<br>vrednovanja          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Osiguravanje<br>pravednog<br>vrednovanja                                |                          |                          |                          |                          |                          |
| Promicanje<br>konstruktivnog<br>feedback--<br>a/povratne<br>informacije | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Uključivanje                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

učenika u  
proces  
vrednovanja

9. UKLJUČIVANJE UČENIKA U NADGLEDANJE VLASTITOG UČENJA \*

Odaberite sve točne odgovore.

|                                                                                    | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Potaknuti učenika da se koriste dostupnim resursima ili sredstvima za učenje       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Uključiti u podučavanje nastavne alate koji će doprinijeti samovrednovanju učenika | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Poticati učenika da otkrije vlastiti način učenja                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Motivirati učenika kako bi preuzeo odgovornost za vlastito učenje                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. POTICANJE INTERKULTURALNE KOMUNIKACIJE \*

Odaberite sve točne odgovore.

|                                                                       | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Razvijanje vlastite interkulturalne kompetencije                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Prilagodavanje kulturama koje nas okružuju                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Poticanje na interkulturalni dijalog                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Promicanje razvitka vlastite interkulturalne kompetencije kod učenika | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11. RAZVOJ PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA \*

Odaberite sve točne odgovore.

|                                                            | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Analiziranje ili promišljanje o vlastitoj nastavnoj praksi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Izrada osobnog plana kontinuiranog usavršavanja            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Sudjelovanje u profesionalnom razvoju cijelog nastavnog tima

Aktivno sudjelovanje u razvoju struke

12. UPRAVLJANJE EMOCIJAMA PRI OBAVLJANJU SVOGA POSLA \*

Odaberite sve točne odgovore.

|                                                       | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|-------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Upravljanje vlastitim emocijama                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Održavanje motivacije potrebne za rad                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Razvijanje međuljudskih odnosa                        | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |
| Sudjelovanje u razvoju emotivne inteligencije učenika |                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. AKTIVNO SUDJELOVANJE U OBRAZOVNOJ USTANOVI \*

Odaberite sve točne odgovore.

|                                                                | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Spremnost za timski rad s ostatkom kolektiva                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Uključivanje u projekte za poboljšanje rada obrazovne ustanove | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Promicanje i širenje dobre prakse                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Poznavanje obrazovne ustanove i uključivanje u nju             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14. KORIŠTENJE TEHNOLOGIJA U NASTAVI \*

Odaberite sve točne odgovore.

|                                            | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Vlastito razvijanje digitalne kompetencije | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Snalaženje u                               |                          |                          |                          |                          |                          |

digitalnim  
okruženjima ili u  
dostupnim  
računalnim  
aplikacijama

Iskorištavanje  
obrazovnog potencijala

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

tehnologije u  
nastavi

Poticanje  
učenika na  
korištenje  
tehnologija u  
samostalnom  
učenju

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

#### GENERICKE KOMPETENCIJE - OČEKIVANJA

U ovom odjeljku morat ćete dati svoja previđanja o tome što očekujete da ćete usvojiti kroz tri semestra svog diplomskog studija.

Rangirajte sljedeće kompetencije imajući na umu Vaša očekivanja o tome koliko će koja biti zastupljena i implementirana.

15. Rangirajte sljedeće kompetencije shodno Vašim očekivanjima (svaka kompetencija = jedna ocjena).

Treba imati na umu da: 1-

Najmanje važna

8 - Najvažnija

Odaberite sve točne odgovore.

|                                                       | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        | 8                        |
|-------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ORGANIZIRANJE UČENJA                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| VREDNOVANJE I USPJEH UČENIKA                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| UKLJUČIVANJE UČENIKA U NADGLEDANJE U VLASTITOG UČENJA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| POTICANJE INTERKULTURALNE KOMUNIKACIJE                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| RAZVOJ PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| UPRAVLJANJE EMOCIJAMA PRI OBAVLJANJU SVOGA POSLA      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| AKTIVNO SUDJELOVANJE U OBRAZOVNOJ USTANOVI            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| KORIŠTENJE TEHNOLOGIJA U                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

# NASTAVII

## PODRUČNO SPECIFIČNE KOMPETENCJE

U ovom dijelu Vas molim da ocijenite sljedeće specifične kompetencije shodno Vašim očekivanjima.

Ovdje možete označiti istom ocjenom više njih ukoliko ih jednako rangirate.

Kao i u prethodnom dijelu:

1- najmanje važna

5- najvažnija

### 16. ORGANIZIRANJE UVJETA UČENJA \*

Odaberite sve točne odgovore.

|                                                  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Utvrđiti ii zadovoljiti potrebe učenika          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Promicati uporabu jezika ii promišljanje o njemu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Planirati nastavne jedinice                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Upravljati razredom                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### 17. VREDNOVANJE I USPJEH UČENIKA \*

Odaberite sve točne odgovore.

|                                                            | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Korištenje primjerenih alata ii postupaka vrednovanja      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Osiguravanje pravednog vrednovanja                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Promicanje konstruktivnog feedback--a/povratne informacije | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Uključivanje učenika u proces vrednovanja                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### 18. UKLJUČIVANJE UČENIKA U KONTROLI VLASTITOG UČENJA \*

Odaberite sve točne odgovore.

|                                                                             | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Potaknuti učenika da se koriste dostupnim resursima ii sredstvima za učenje | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Uključiti u podučavanje                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|                                                                      |                          |                          |                          |                          |                          |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| nastavne alate koji će doprinjeti samovrednovanju učenika            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Poticati učenika da otkrije vlastiti način učenja                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Motivirati učenika kako bi preuzeo odgovornost za vlastito učenje    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>19. POSPJEŠIVANJE INTERKULTURALNE KOMUNIKACIJE *</b>              |                          |                          |                          |                          |                          |
| <i>Odaberite sve točne odgovore.</i>                                 |                          |                          |                          |                          |                          |
|                                                                      | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| Razvijanje vlastite interkulturalne kompetencije                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Prilagodavanje kulturama koje nas okružuju                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Poticanje interkulturalnog dijaloga                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Promicanje razvika vlastite interkulturalne kompetencije kod učenika | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>20. RAZVOJ PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA *</b>                      |                          |                          |                          |                          |                          |
| <i>Odaberite sve točne odgovore.</i>                                 |                          |                          |                          |                          |                          |
|                                                                      | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| Analiziranje i promišljanje vlastite nastavne prakse                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Izrada osobnog plana kontinuiranog usavršavanja                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sudjelovanje u profesionalnom razvoju cijelog nastavnog tima         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aktivno sudjelovanje u razvoju struke                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>21. UPRAVLJANJE EMOCIJAMA PRI OBAVLJANJU SVOGA POSLA *</b>        |                          |                          |                          |                          |                          |
| <i>Odaberite sve točne odgovore.</i>                                 |                          |                          |                          |                          |                          |
|                                                                      | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| Upravljanje vlastitim emocijama                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Održavanje  
motivacije  
potrebne za rad

Razvijanje  
međuljudskih  
odnosa

☐

Sudjelovanje u  
razvoj  
emotivne  
inteligencije  
učenika

22. AKTIVNO SUDJELOVANJE U OBRAZOVNOJ USTANOVI \*

Odaberite sve točne odgovore.

1 2 3 4 5

Spremnost za  
timski rad s  
ostatkom  
kolektiva

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Uključivanje u  
projekte za  
poboljšanje  
rada  
obrazovne  
institucije

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Promicanje ii  
širenje dobre  
prakse

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Poznavanje  
obrazovne ustanove  
ii

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

uključivanje  
u nju

23. KORIŠTENJE TEHNOLOGIJA U NASTAVI \*

Odaberite sve točne odgovore.

1 2 3 4 5

Vlastito  
razvijanje  
digitalne  
kompetencije

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Snalaženje u  
digitalnim  
okruženjima ii u  
dostupnim  
računalnim  
aplikacijama

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Iskorištavanje  
obrazovnog potencijala

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

tehnologije u  
nastavi

Poticanje  
učenika na  
korištenje  
tehnologija u

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

samostalnom  
učenju

Studentska praksa

Kroz diplomski studij imati ćete dvije studentske prakse provedene u srednjim školama. Molim Vas da mi odgovorite na sljedeća pitanja imajući na umu Vaša očekivanja.

24. Studentska praksa utječe na razvoj nastavničkih kompetencija \*

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5

U potpunosti se slažem

25. Objasnite na koji način studentska praksa utječe na razvoj nastavničkih kompetencija \*

Refleksija

Molim Vas da u nekoliko rečenica opišete Vaša promišljanja o svom studiju.

26. Kako bi lakše odgovorili, fokusirajte se na sljedeće stavke: željeni smjer studija, želja za radom u ovoj profesiji, strah od neuspjeha, posjedovanje karakteristika profesora (navedite kojih). \*

## 9.2. SEGUNDA FASE

### Razvoj profesionalnih kompetencija budućih nastavnika španjolskog jezika u okviru inicijalnog obrazovanja (faza 2)

Poštovane kolegice i kolege,

moje ime je Mihaela Topol i studentica sam završne godine diplomskog studija Španjolskog jezika i književnosti.

Kao temu svog rada izabrala sam temu koja je veoma važna u našoj struci, a to je razvoj profesionalnih kompetencija koje ćemo koristiti i usavršavati u našoj karijeri.

Kako bih ovo istraživanje pokazalo što bolje rezultate, ono će se odvijati u dvije faze (u prvom i zadnjem semestru) te će pratiti Vašu generaciju i utjecaj diplomskog studija na Vas kao buduće nastavnike.

Prvu fazu smo odradili prošle godine, a sada bih Vas zamolila da nakon odrađenog diplomskog studija odgovorite na tražena pitanja.

Imajte na umu da se sada od Vas očekuje povratna informacija o usvojenom znanju, a ne očekivanja koja ste imali od studija.

Za rješavanje upitnika potrebno Vam je 15 minuta.

Sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno te se u bilo kojem trenutku može odustati od ispunjavanja.

Unaprijed se zahvaljujem na svim Vašim odgovorima i Vašem sudjelovanju.

\* Označava obavezno pitanje

#### OPĆI PODACI

Zbog longitudinalne prirode ovog istraživanja, moram usporediti vaše odgovore koje ćete dati sada i za godinu dana pa bih Vas molila da mi, koristeći se svojim JMBAG brojem, olakšate tu usporedbu.

Unatoč davanju tog podatka, anketa je i dalje anonimna te se taj podatak neće zloupotrijebiti.

1. JMBAG: \*

2. SPOL: \*

Označite samo jedan oval.

☐ muški

☐ ženski

☐ ne želim se izjasniti

3. GODINE: \*

4. DRUGA STUDIJSKA GRUPA I SMJER: \*

#### GENERIČKE KOMPETENCIJE - OPĆE MIŠLJENJE

U ovom odjeljku morat ćete dati svoje mišljenje o važnosti svake od kompetencija nakon tri semestra diplomskog studija.

To je vaše osobno mišljenje o tome što mislite da profesor treba posjedovati, a što ne.

5. Poredajte sljedeće kompetencije ovisno o tome koju im važnost pridajete (svaka kompetencija = jedna ocjena). Treba \*

imati na umu da:

1- Najmanje važna

8 - Najvažnija

Odaberite sve točne odgovore.

|                                                      | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        |   |
|------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| ORGANIZIRANJE UČENJA                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | [ |
| VREDNOVANJE II UČENIKA                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | [ |
| UKLJUČIVANJE UČENIKA U NADGLEDANJE U VLASTITO UČENJE | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | [ |
| POTICANJE INTERKULTURALNE KOMUNIKACIJE               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |   |

|                                                                                                                                                                                                         |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| RAZVOJ<br>PROFESIONALNIH<br>KOMPETENCIJA<br>UPRAVLJANJE<br>EMOCIJAMA<br>PRI<br>OBAVLJANJU<br>SVOGA POSLA<br>AKTIVNO<br>SUDJELOVANJE<br>OBRAZOVNOJ<br>USTANOVI<br>KORIŠTENJE<br>TEHNOLOGIJA<br>U NASTAVI | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                                                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                                                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                                                                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

#### PODRUČNO SPECIFIČNE KOMPETENCIJE

U ovom dijelu Vas molim da ocijenite sljedeće specifične kompetencije shodno Vašem mišljenju

**nakon tri semestra diplomskog studija.**

**Ovdje možete označiti istom ocjenom više njih ukoliko ih jednako rangirate.**

Kao i u prethodnom dijelu:

1- najmanje važna

5- najvažnija

#### 6. ORGANIZIRANJE UVJETA UČENJA \*

*Odaberite sve točne odgovore.*

|                                                              | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Utvrđiti ii<br>zadovoljiti<br>potrebe<br>učenika             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Promicati<br>uporabu<br>jezika ii<br>promišljanje o<br>njemu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Planirati<br>nastavne<br>jedinice                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Upravljanje razredom                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

#### 7. VREDNOVANJE I USPJEH UČENIKA \*

*Odaberite sve točne odgovore.*

|                                                                         | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Korištenje<br>primjerenih alata ii<br>postupaka<br>vrednovanja          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Osiguravanje<br>pravednog<br>vrednovanja                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Promicanje<br>konstruktivnog<br>feedback--<br>a/povratne<br>informacije | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Uključivanje                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

učenika u  
proces  
vrednovanja

8. UKLJUČIVANJE UČENIKA U NADGLEĐANJE VLASTITOG UČENJA \*

*Odaberite sve točne odgovore.*

|                                                                                    | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Potaknuti učenika da se koriste dostupnim resursima ili sredstvima za učenje       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Uključiti u podučavanje nastavne alate koji će doprinijeti samovrednovanju učenika | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Poćati učenika da otkrije vlastiti način učenja                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Motivirati učenika kako bi preuzeo odgovornost za vlastito učenje                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. POTICANJE INTERKULTURALNE KOMUNIKACIJE \*

*Odaberite sve točne odgovore.*

|                                                                       | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Razvijanje vlastite interkulturalne kompetencije                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Prilagođavanje kulturama koje nas okružuju                            | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |
| Poticanje na interkulturalni dijalog                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Promicanje razvitka vlastite interkulturalne kompetencije kod učenika |                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. RAZVOJ PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA \*

*Odaberite sve točne odgovore.*

|                                                          | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|----------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Analiziranje i promišljanje o vlastitoj nastavnoj praksi | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Izrada osobnog plana kontinuiranog usavršavanja          |                          |                          |                          |                          |                          |
| Sudjelovanje u                                           |                          |                          |                          |                          |                          |

profesionalnom  
razvoju cijelog  
nastavnog tima

Aktivno  
sudjelovanje u  
razvoju struke

11. UPRAVLJANJE EMOCIJAMA PRI OBAVLJANJU SVOGA POSLA \*

Odaberite sve točne odgovore.

|                                                       | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|-------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Upravljanje vlastitim emocijama                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Održavanje motivacije potrebne za rad                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Razvijanje međuljudskih odnosa                        | <input type="checkbox"/> |                          |                          |                          |                          |
| Sudjelovanje u razvoju emotivne inteligencije učenika |                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. AKTIVNO SUDJELOVANJE U OBRAZOVNOJ USTANOVI \*

Odaberite sve točne odgovore.

|                                                                | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Spremnost za timski rad s ostatkom kolektiva                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Uključivanje u projekte za poboljšanje rada obrazovne ustanove | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Promicanje i širenje dobre prakse                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Poznavanje obrazovne ustanove i uključivanje u nju             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. KORIŠTENJE TEHNOLOGIJA U NASTAVI \*

Odaberite sve točne odgovore.

|                                            | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Vlastito razvijanje digitalne kompetencije | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Snalaženje u digitalnim                    |                          |                          |                          |                          |                          |

okružavajući i u  
dostupnim  
računalnim  
aplikacijama

Iskorištavanje  
obrazovnog potencijala

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

tehnologije u  
nastavi

Poticanje  
učenika na  
korištenje  
tehnologija u  
samostalnom  
učenju

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

#### GENERICKE KOMPETENCIJE - USVOJENO ZNANJE

U ovom odjeljku morat ćete dati stvarnu sliku usvojenog znanja kroz tri semestra svog diplomskog studija.

Rangirajte sljedeće kompetencije imajući na umu Vaše usvojeno znanje o tome koliko je koja bila zastupljena i implementirana.

14. Rangirajte sljedeće kompetencije shodno Vašem usvojenom znanju (svaka kompetencija

= jedna ocjena). Treba

imati na umu da: 1-

Najmanje važna

8 - Najvažnija

Odaberite sve točne odgovore.

|                                                       | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | 7                        | 8 |
|-------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| ORGANIZIRANJE UČENJA                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | [ |
| VREDNOVANJE II UČENIKA                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | [ |
| UKLJUČIVANJE UČENIKA U NADGLEDANJE U VLASTITOG UČENJA | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | [ |
| POTICANJE INTERKULTURALNE KOMUNIKACIJE                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |   |
| RAZVOJ PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | [ |
| UPRAVLJANJE EMOCIJAMA PRI OBAVLJANJU SVOGA POSLA      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | [ |
| AKTIVNO SUDJELOVANJE U OBRAZOVNOJ USTANOVI            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | [ |
| KORIŠTENJE TEHNOLOGIJA U NASTAVI                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | [ |

#### PODRUČNO SPECIFIČNE KOMPETENCIJE

U ovom dijelu Vas molim da ocijenite sljedeće specifične kompetencije shodno Vašem usvojenom znanju.

Ovdje možete označiti istom ocjenom više njih ukoliko ih jednako rangirate.

Kao i u prethodnom dijelu:

1- najmanje važna

5- najvažnija

**15. ORGANIZIRANJE UVJETA UČENJA \***

*Odaberite sve točne odgovore.*

|                                                  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|--------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Utvrđiti ii zadovoljiti potrebe učenika          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Promicati uporabu jezika ii promišljanje o njemu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Planirati nastavne jedinice                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Upravljati razredom                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**16. VREDNOVANJE I USPJEH UČENIKA \***

*Odaberite sve točne odgovore.*

|                                                            | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Korištenje prijenosnih alata ii postupaka vrednovanja      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Osiguravanje pravednog vrednovanja                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Promicanje konstruktivnog feedback--a/povratne informacije | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Uključivanje učenika u proces vrednovanja                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**17. UKLJUČIVANJE UČENIKA U KONTROLI VLASTITOG UČENJA \***

*Odaberite sve točne odgovore.*

|                                                                                    | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Potaknuti učenika da se koriste dostupnim resursima ii sredstvima za učenje        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Uključiti u podučavanje nastavne alate koji će doprinijeti samovrednovanju učenika | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|     |                                                                      |                                                                                                                                       |                          |                          |                          |                          |
|-----|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|     | Poticati učenika da otkrije vlastiti način učenja                    | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|     | Motivirati učenika kako bi preuzeo odgovornost za vlastito učenje    | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. | POSPJEŠIVANJE INTERKULTURALNE KOMUNIKACIJE *                         | <i>Odaberite sve točne odgovore.</i><br>1                      2                      3                      4                      5 |                          |                          |                          |                          |
|     | Razvijanje vlastite interkulturalne kompetencije                     | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|     | Prilagodavanje kulturama koje nas okružuju                           | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|     | Poticanje interkulturalni dijalog                                    | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|     | Promicanje razvika vlastite interkulturalne kompetencije kod učenika | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. | RAZVOJ PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA *                                 | <i>Odaberite sve točne odgovore.</i><br>1                      2                      3                      4                      5 |                          |                          |                          |                          |
|     | Analiziranje i promišljanje o vlastitoj nastavnoj praksi             | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|     | Izrada osobnog plana kontinuiranog usavršavanja                      | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|     | Sudjelovanje u profesionalnom razvoju cijelog nastavnog tima         | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|     | Aktivno sudjelovanje u razvoju struke                                | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. | UPRAVLJANJE EMOCIJAMA PRI OBAVLJANJU SVOGA POSLA *                   | <i>Odaberite sve točne odgovore.</i><br>1                      2                      3                      4                      5 |                          |                          |                          |                          |
|     | Upravljanje vlastitim emocijama                                      | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|     | Održavanje motivacije potrebne za rad                                | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|     | Razvijanje                                                           | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

međuljudskih  
odnosa ☐

Sudjelovanje u  
razvoj  
emotivne  
inteligencije  
učenika

21. AKTIVNO SUDJELOVANJE U OBRAZOVNOJ USTANOVI \*

Odaberite sve točne odgovore.

|                                                                                  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Spremnost za<br>timski rad s<br>ostatkom<br>kolektiva                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Uključivanje u<br>projekte za<br>poboljšanje<br>rada<br>obrazovne<br>institucije | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Promicanje i<br>širenje dobre<br>prakse                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Poznavanje<br>obrazovne ustanove<br>i<br>uključivanje<br>u nju                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

22. KORIŠTENJE TEHNOLOGIJA U NASTAVI \*

Odaberite sve točne odgovore.

|                                                                                          | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Vlastito<br>razvijanje<br>digitalne<br>kompetencije                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Snalaženje u<br>digitalnim<br>okruženjima i u<br>dostupnim<br>računalnim<br>aplikacijama | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Iskorištavanje<br>obrazovnog potencijala<br>tehnologije u<br>nastavi                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Poticanje<br>učenika na<br>korištenje<br>tehnologija u<br>samostalnom<br>učenju          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Studentska praksa

Kroz diplomski studij odradili ste dvije studentske prakse.

Molim Vas da mi odgovorite na sljedeća pitanja imajući na umu usvojeno znanje na spomenutim praksama.

23. Studentska praksa utječe na razvoj nastavničkih kompetencija \*

Označite samo jedan oval.

1 2 3 4 5  
U potpunosti se slažem

24. Objasnite na koji način je studentska praksa utjecala na razvoj nastavničkih kompetencija \*

25. Opišite Vaša zapažanja i iskustvo s odradenih praksi. \*

Refleksija

Molim Vas da, nakon svih odslušanih kolegija i odradenih praksi, u nekoliko rečenica opišete Vaša promišljanja o svom studiju. Napomena, ne fokusirajte se na očekivanja, već na stvarnost nakon odradenog diplomskog studija.

26. Kako bi lakše odgovorili, fokusirajte se na sljedeće stavke: željeni smjer studija, želja za radom u ovoj profesiji, strah od neuspjeha, posjedovanje karakteristika profesora (navedite kojih). \*

27. Molim Vas da u nekoliko rečenica opišete Vaše pohvale, kritike i prijedloge za \*

poboljšanje nastavničkog diplomskog studija Španjolskog jezika i književnosti.  
Google nije izradio niti podržava ovaj sadržaj.

### 9.3. MEDIA DE LAS COMPETENCIAS

#### 9.3.1. Competencias genéricas

|                                                                      | Opinión general |     | Expectativas/Adquirido en la universidad |     |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------|-----|------------------------------------------|-----|
|                                                                      | M1              | M2  | M1                                       | M2  |
| 1. Organizar situaciones de aprendizaje.                             | 4,3             | 6,7 | 5,7                                      | 6,8 |
| 2. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.                 | 5,6             | 5,1 | 6,2                                      | 5,9 |
| 3. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.    | 4,5             | 4,8 | 4,9                                      | 5,2 |
| 4. Facilitar la comunicación intercultural.                          | 5,2             | 3,3 | 3,5                                      | 4,8 |
| 5. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.   | 5,7             | 5,4 | 4,5                                      | 4,6 |
| 6. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo. | 4               | 4,5 | 4                                        | 3,7 |
| 7. Participar activamente en la institución.                         | 3               | 2,3 | 3,4                                      | 1,9 |
| 8. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.              | 3,4             | 3,9 | 3,8                                      | 3,4 |

#### 9.3.2. Competencias específicas

| 1. Organizar situaciones de aprendizaje.               | Opinión general |     | Expectativas/Adquirido en la universidad |     |
|--------------------------------------------------------|-----------------|-----|------------------------------------------|-----|
|                                                        | M1              | M2  | M1                                       | M2  |
| Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos. | 4,3             | 4,3 | 4,2                                      | 4   |
| Promover el uso y la reflexión sobre la lengua.        | 4,2             | 4,3 | 4                                        | 4,1 |
| Planificar secuencias didácticas.                      | 4,2             | 4   | 4,3                                      | 4,3 |
| Gestionar el aula.                                     | 3,8             | 4   | 4,1                                      | 3,5 |

| 2. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.    | Opinión general |     | Expectativas/Adquirido |     |
|---------------------------------------------------------|-----------------|-----|------------------------|-----|
|                                                         | M1              | M2  | M1                     | M2  |
| Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación | 4,4             | 4,2 | 4,3                    | 4,3 |
| Garantizar buenas prácticas en la evaluación            | 4,5             | 4,5 | 4,4                    | 4,1 |
| Promover una retroalimentación constructiva             | 4,6             | 4,3 | 4,4                    | 4,2 |
| Implicar al alumno en la evaluación                     | 3,8             | 4   | 3,8                    | 3,7 |

| 3. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.                      | Opinión general |     | Expectativas/Adquirido |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----|------------------------|-----|
|                                                                                        | M1              | M2  | M1                     | M2  |
| Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender        | 3,9             | 4,5 | 4,2                    | 3,8 |
| Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje | 3,5             | 4,3 | 4                      | 3,8 |
| Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje                        | 4,2             | 4,4 | 4,3                    | 4   |
| Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje                  | 4,2             | 4   | 4,2                    | 3,5 |

| 4. Facilitar la comunicación intercultural.                        | Opinión general |     | Expectativas/Adquirido |     |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------|-----|------------------------|-----|
|                                                                    | M1              | M2  | M1                     | M2  |
| Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural | 4,1             | 4,2 | 3,7                    | 4   |
| Adaptarse a las culturas del entorno                               | 3,8             | 4   | 3,5                    | 3,9 |
| Fomentar el diálogo intercultural                                  | 4,3             | 4,5 | 3,9                    | 3,8 |
| Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural     | 4               | 3,9 | 3,3                    | 3,5 |

| 5. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución. | Opinión general |     | Expectativas/Adquirido |     |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------|-----|------------------------|-----|
|                                                                    | M1              | M2  | M1                     | M2  |
| Analizar y reflexionar sobre la práctica docente                   | 4,5             | 4,5 | 4,3                    | 4,3 |
| Definir un plan personal de formación continua                     | 3,9             | 4,5 | 3,8                    | 4,1 |
| Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente         | 3,6             | 4,2 | 3,8                    | 3,7 |
| Participar activamente en el desarrollo de la profesión            | 3,3             | 3,4 | 3,5                    | 3,4 |

| 6. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo. | Opinión general |     | Expectativas/Adquirido |     |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------|-----|------------------------|-----|
|                                                                      | M1              | M2  | M1                     | M2  |
| Gestionar las propias emociones                                      | 4               | 4,7 | 3,7                    | 3,8 |
| Motivarse en el trabajo                                              | 4,8             | 4,6 | 4,2                    | 3,7 |
| Desarrollar las relaciones interpersonales                           | 4,1             | 3,9 | 4                      | 3,8 |
| Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno  | 4               | 3,7 | 3,6                    | 3,4 |

| 7. Participar activamente en la institución.           | Opinión general |     | Expectativas/Adquirido |     |
|--------------------------------------------------------|-----------------|-----|------------------------|-----|
|                                                        | M1              | M2  | M1                     | M2  |
| Trabajar en equipo en el centro                        | 4               | 4,2 | 3,7                    | 3,8 |
| Implicarse en los proyectos de mejora del centro       | 3,6             | 3,6 | 3,8                    | 3,4 |
| Promover y difundir buenas prácticas en la institución | 4,1             | 3,9 | 3,8                    | 3,4 |
| Conocer la institución e integrarse en ella            | 3,5             | 3,4 | 3,4                    | 2,8 |

| 8. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.                         | Opinión general |     | Expectativas/Adquirido |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-----|------------------------|-----|
|                                                                                 | M1              | M2  | M1                     | M2  |
| Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital                    | 4,5             | 4,8 | 4                      | 4,2 |
| Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles | 4,2             | 4,4 | 3,9                    | 4,1 |
| Aprovechar el potencial didáctico de las TIC                                    | 4,2             | 4,1 | 4                      | 3,7 |
| Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje                  | 3,9             | 3,9 | 3,4                    | 3,6 |

| Practicum | M1  | M2  |
|-----------|-----|-----|
|           | 4,8 | 4,3 |