

**EL *MICROTEACHING* COMO SECUENCIA DIDÁCTICA:  
INICIOS DE LOS PROCESOS REFLEXIVOS  
EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE ELE**  
***MICROTEACHING* AS A LEARNING SEQUENCE:  
BEGINNINGS IN REFLECTIVE PROCESSES  
IN SFL TEACHER TRAINING**

Jaume BATLLE RODRÍGUEZ  
*Universitat de Barcelona*  
[jaumebatlle@ub.edu](mailto:jaumebatlle@ub.edu)

Azahara CUESTA GARCÍA  
*Universitat de Barcelona*  
[azaharacuestagarcia@ub.edu](mailto:azaharacuestagarcia@ub.edu)

M. Vicenta GONZÁLEZ ARGÜELLO  
*Universitat de Barcelona*  
[vicentagonzalez@ub.edu](mailto:vicentagonzalez@ub.edu)

RESUMEN

*El desarrollo de la práctica reflexiva en la formación inicial de profesores se entiende como una acción necesaria para el desarrollo de la competencia docente. En este sentido, la implementación de actividades de microteaching se contempla como una buena opción para que los futuros profesores realicen reflexiones acerca de su percepción como profesores y como profesores en formación. El artículo que se presenta en estas líneas pretende mostrar una experiencia práctica para el desarrollo de la práctica reflexiva a partir de la implementación de una actividad de microteaching con el uso de la aplicación TIC Video Enhanced Observation (VEO). El uso de tal herramienta digital permitió que el microteaching fuera desarrollado de manera eficaz para la generación de reflexiones por parte de los profesores en formación, quienes tuvieron la posibilidad de elaborar reflexiones acerca de su práctica docente inicial y, en consecuencia, desarrollar su competencia docente.*

Palabras clave: microteaching, práctica reflexiva, formación de profesores, español como lengua extranjera, observación de clases

## ABSTRACT

*The development of reflective practice in pre-service teacher education is a necessary action for the construction of teaching competences. The implementation of microteaching activities has been considered a good option in order to encourage prospective teachers to reflect towards their own perception as teachers. This article describes a practical experience with the aim of developing reflective practice based on a microteaching activity using the ICT tool Video Enhanced Observation (VEO). The use of this digital tool allowed the microteaching activity to generate reflection from and among pre-service teachers, who were able to reflect about their starting teaching practice, and consequently, to develop their teaching competences.*

Keywords: microteaching, reflective practice, teachers training, Spanish as a Foreign Language, lesson observation

## INTRODUCCIÓN

En la formación de profesores de español como lengua extranjera (ELE), la práctica reflexiva se ha convertido en una herramienta propiciadora de desarrollo profesional. Es por ello por lo que ya, desde la formación inicial, se promueve la reflexión, entre otros aspectos, a partir de la observación de clases y de la introspección para la creación de la identidad docente. Aunque ya está demostrado que el *microteaching* es una buena actividad para la iniciación en la formación docente, incorporar la reflexión individual y compartida a través de dispositivos móviles mejora su potencial.

El estudio que se presenta a continuación muestra una experiencia práctica con la que iniciar a los profesores en formación en procesos de reflexión sobre su propia actuación en el aula. Tal experiencia práctica se fundamenta en el desarrollo de un *microteaching* con el uso de la herramienta TIC *Video Enhanced Observation* (VEO), actividad a partir de la cual los alumnos observan la implementación de sus propias secuencias didácticas y llevan a cabo reflexiones sobre su actuación docente y la de los compañeros. Bajo este marco de actuación, se han diseñado una serie de actividades que se inician con una reflexión sobre la percepción que tienen los alumnos de sí mismos como docentes, continúa con la planificación e implementación de sus propias actuaciones didácticas, para pasar a la realización de observaciones pautadas de dichas acciones

didácticas acompañadas de sus respectivas reflexiones a través del uso de VEO. Con todo, se pretende que la realización de la actividad de *microteaching* propicie el desarrollo de su competencia docente.

## 1. MARCO TEÓRICO

Con la intención de desarrollar un sistema en el que se fomente la práctica reflexiva aplicada a la actuación docente para la formación inicial de profesores de español como lengua extranjera, en el marco del Máster en formación de profesores de español como lengua extranjera de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona se procedió a elaborar una propuesta didáctica fundamentada en la técnica del *microteaching*.

### 1.1 *El microteaching como herramienta para el desarrollo profesional*

De raigambre conductista, el *microteaching* (Allen y Ryan, 1969; Wallace, 1991; Abendroth, Golzy y O'Connor, 2011; He y Yan, 2011) es una técnica de enseñanza pensada para el desarrollo de la reflexión profesional que se caracteriza por establecer un contexto de entrenamiento en el que una situación de enseñanza se reduce o simplifica sistemáticamente. En esencia, consiste en la realización de una micro-lección o micro-tarea con la que los profesores, en nuestro caso, profesores en formación, experimentan una determinada práctica docente. El *microteaching* implica que el participante en la actividad lleva a cabo una acción didáctica que se focaliza en un aspecto particular o una técnica específica de enseñanza por un periodo de tiempo corto, por lo que permite aislar la acción y reflexionar sobre ella tanto como sea pertinente. Así, como indica Salaberri (2004), “los alumnos adoptan distintos papeles en función de las tareas asignadas, lo que les permite tener experiencias vivenciales como profesores, como alumnos o como observadores” (2004: 60). En consecuencia, el valor del *microteaching* para la formación de profesores es doble: por un lado, permite tener una primera experiencia docente, a pesar de que, tradicionalmente, esta actividad ha causado ansiedad entre los profesores en formación (Cadorat, 1995: 32) o, en el caso de ser profesores con experiencia (Cadorat, 1995: 34), tener la posibilidad de llevar a cabo mejoras en su propia actuación. Por otro lado, a partir de la observación, el *microteaching* permite desarrollar prácticas reflexivas sobre la propia actuación y lo que significa ser profesor.

Cabe destacar, en este sentido, que el *microteaching* puede aplicarse tanto a la formación inicial como a la formación de los profesores en ejercicio, siempre con la intención de mejorar las prácticas docentes.

### 1.2 *Microteaching y práctica reflexiva*

Como ya se ha indicado, uno de los elementos clave de la actividad de *microteaching* es la posibilidad de llevar a cabo prácticas reflexivas que permitan mejorar la práctica docente de los participantes. En este sentido, la reflexión inherente al *microteaching* implica un cambio en la comprensión de la enseñanza por parte de los participantes y un desarrollo consciente de la competencia docente (Cadorat, 1995: 33), siempre y cuando la reflexión se incorpore tanto antes de realizar la actividad como después.

Una de las características de la práctica reflexiva por parte del docente es el hecho de coleccionar “datos/evidencias sobre su propia enseñanza, examina sus actitudes, creencias, asunciones y utiliza la información obtenida como base para la reflexión crítica sobre su enseñanza” (Richards y Lockhart, 1998: 1). Así, el docente puede, a través de tales experiencias de enseñanza, valorar críticamente sus propias creencias sobre la práctica del aula (Farrell, 2007: 9). Farrell (2007) sintetiza los diferentes tipos de reflexión implicados en función del momento en el que se llevan a cabo sobre la acción docente. En primer lugar, cabe distinguir entre los procesos de *reflexión en la acción* o durante la acción docente (Schön, 1987) y los procesos de *reflexión sobre la acción* o posterior a la acción docente (Dewey, 1933; Hatton y Smith, 1995). Los procesos reflexivos que se desencadenan en el momento mismo de la acción docente tienen como objetivo contextualizar y resolver problemas en el aula en dicho momento, dar una respuesta inmediata, en función del repertorio disponible de experiencias previas. A diferencia de estos, los procesos metacognitivos que se desencadenan una vez que la acción docente ha finalizado se caracterizan por acercarse a la acción docente a través de la retrospectiva. Como afirma Farrell (2007: 5), a diferencia de los profesores experimentados que pueden partir de un repertorio disponible más o menos amplio de experiencias de enseñanza para resolver los dilemas del aula, los profesores noveles aún no han construido un esquema de experiencias suficientes para poner en marcha este tipo de procesos. En este sentido, actividades como el *microteaching*, que permiten iniciar a los profesores noveles en acciones docentes específicas e indagar en ellas, activan la construcción de un repertorio propio de experiencias docentes mediante el

desarrollo de los procesos de reflexión posteriores a las experiencias llevadas a cabo, pero también mediante la reflexión prospectiva, para la creación de futuras experiencias. A este nivel se encuentra un tercer tipo de reflexión, la *reflexión para la acción* (Killon y Todnew, 1991), cuyo objetivo es guiar futuras acciones docentes a base de los dos procesos reflexivos anteriores: la reflexión en la acción y/o la reflexión sobre la acción. Podemos concluir por tanto que en el desarrollo de las competencias docentes parece fundamental plantearnos de qué forma los diferentes tipos de reflexión se combinan sobre el desarrollo de acciones (en nuestro caso el *microteaching*), teniendo en consideración el repertorio de experiencias que tiene disponible el profesor en formación y el tipo de reflexión que es capaz de llevar a cabo sobre ellas.

El *microteaching* ha sido una técnica utilizada con varias motivaciones para el desarrollo de la práctica reflexiva en la formación de profesores de lenguas extranjeras y, bajo estos parámetros, ha sido analizada. Por ejemplo, Astuti y Selti (2018) utilizan el *microteaching* para que los profesores en formación reflexionen sobre el propio discurso que generan en sus prácticas. Bidyuk (2017) utiliza el *microteaching* para que los profesores no nativos de lenguas extranjeras valoren su propia competencia comunicativa en la lengua que tienen que enseñar. En este ámbito, Cebeci (2016) nos indica que los mismos profesores en formación encuentran que el *microteaching* es muy valioso para su formación como profesores, puesto que, entre otros aspectos, les permite coger experiencia y autoconfianza en su práctica docente. Por su parte, Ryoo (2017) analiza el discurso que emerge de la práctica del *microteaching* en relación con las identidades situadas de los participantes.

La práctica reflexiva en el *microteaching*, como se ha indicado, puede llevarse a cabo tanto por los docentes que dan la sesión de clase como por compañeros o un tutor de prácticas. En el caso de que los compañeros ofrezcan retroalimentación, esta puede llevarse a cabo fuera del aula. Por ejemplo, Abendroth et al. (2011) utilizaron Youtube para compartir los vídeos para todo el grupo clase y, de esta manera, posibilitaron que los compañeros pudieran escribir comentarios en relación con la práctica docente que se podía visualizar en el vídeo en cuestión.

En línea con estos estudios, la experiencia práctica que se presenta en este artículo estuvo centrada en desarrollar una acción de *microteaching* a partir del uso de una aplicación móvil específicamente preparada para la observación de clases: *Video Enhanced Observation* (VEO) (Batlle, 2016; Haines y Miller, 2016; Hidson, 2018). Esta herramienta para la observación de clases fue uti-

lizada tanto para la grabación y observación de clases como para el desarrollo y generación de reflexiones derivadas de la práctica docente desarrollada en el *microteaching*.

Con la intención de hacer más flexibles y eficaces las práctica de observación de clases, VEO es una herramienta que posibilita la grabación en vídeo con un sistema flexible de etiquetas, que todo usuario puede crear en función de sus intereses. El sistema de etiquetaje permite poder marcar el elemento observado y, posteriormente, localizar con facilidad en un posterior visionado, evitando tener que ver el vídeo por completo para localizar los elementos de interés. Además, permite agregar notas y comentarios a lo observado, puesto que VEO también funciona como red social: los vídeos se pueden compartir en la aplicación en un sistema de grupo cerrado.

Para el desarrollo de la práctica reflexiva, VEO ofrece posibilidades más allá de la propia reflexión inherente a la realización de una secuencia de *microteaching*, puesto que permite grabarla, gestionar y realizar auto y hetero-observaciones, además de propiciar la reflexión mediante la interacción sobre dichas observaciones. Esto posibilita diferentes grados de concienciación y de comprensión de la práctica y, al mismo tiempo, diversos grados de interacción entre los profesores en formación y sus experiencias docentes.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo general que nos planteamos con esta secuencia didáctica era iniciar a los alumnos en procesos de reflexión sobre su propia actuación en el aula a partir de la observación de las secuencias didácticas del *microteaching*. Creemos que además con esta experiencia práctica también podemos dar respuesta a los siguientes objetivos específicos:

- Familiarizar a los alumnos con herramientas específicas para la observación y su análisis a través del uso de la herramienta VEO.
- Iniciar a los alumnos en la creación consciente de su identidad docente mediante procesos reflexivos sobre acciones docentes específicas: secuencias de *microteaching*.
- Analizar las fortalezas del *microteaching* en la formación del profesorado de ELE.

### 3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta didáctica cuya descripción es objeto de este estudio tuvo lugar en una fase previa al inicio del período de prácticas docentes de los profesores en formación del Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

Como sintetizamos en la tabla posterior, la secuencia de actividades se organizó teniendo en consideración los procesos reflexivos sobre la experiencia docente del *microteaching* implicados en cada fase. En la primera fase, las actividades previas al *microteaching* tenían como objetivo activar los procesos de *reflexión para la acción* y la construcción inicial de la identidad docente a base del análisis de las impresiones y creencias personales sobre las competencias docentes individuales. Para ello, los profesores en formación comenzaron elaborando una reflexión escrita inicial sobre las percepciones que tenían sobre sus propias competencias docentes. Esta reflexión se complementó con otras dos tareas preparatorias: por una parte, una sesión de entrenamiento en la plataforma VEO para la creación de las categorías de observación y etiquetado de vídeo y, por otra, la preparación individual de la secuencia didáctica de entre 5 y 10 minutos que implementaría cada profesor en formación en la sesión de *microteaching*.

Durante la sesión de *microteaching*, la experiencia docente central de la reflexión, cada profesor en formación llevó a cabo su secuencia con el rol de profesor, involucrando a sus compañeros en la secuencia con el rol de aprendientes. Al mismo tiempo se grabaron en vídeo dichas secuencias y anotaron y compartieron las impresiones inmediatas sobre sus propias actuaciones docentes y las de sus compañeros. Las actividades posteriores al *microteaching* pretendían finalmente activar la *reflexión sobre la acción* y el contraste de la construcción de la identidad docente elaborada al inicio con una construcción fundamentada y basada en evidencias concretas. Para ello, los profesores en formación elaboraron una reflexión basada en las impresiones posteriores al *microteaching* y realizaron a través de VEO una tarea de auto-observación y hetero-observación. Tras el etiquetaje y visionado a través de VEO, no solo de sus propios vídeos sino también de los vídeos de sus compañeros, los profesores en formación reflexionaron en la red social de la plataforma sobre las observaciones que habían realizado.

Actividades previas al <i>microteaching</i>		<i>Microteaching</i>	Actividades posteriores al <i>microteaching</i>	
Reflexión inicial escrita sobre fortalezas y debilidades de la práctica docente personal. Construcción inicial de la identidad docente.	Individual. Fuera del aula.	Implementación y grabación de la secuencia didáctica en el aula.	Reflexión inmediata escrita sobre el <i>microteaching</i> a base de la información recogida sobre las percepciones de sus compañeros y la percepción personal inmediata sobre la experiencia.	Individual. En el aula y fuera del aula.
Creación de etiquetas para la observación del <i>microteaching</i> a través de la herramienta VEO.	Clase abierta. En el aula.	Implementaciones de las secuencias: Grupos de 10 personas. Cada profesor en formación realiza su secuencia de <i>microteaching</i> con el rol de profesor y el resto del grupo con el rol de aprendiz. Tras la implementación, los profesores escriben unas breves impresiones sobre la secuencia que acaban de experimentar.	Observación y etiquetado del <i>microteaching</i> con VEO: auto-observación hetero-observación.	Individual. Fuera del aula.
Preparación de una secuencia didáctica (5-10 minutos) que se debía impartir ante sus compañeros.	Individual. Fuera del aula. Temática libre.	Grabaciones de las secuencias: En parejas, con tableta.	Práctica reflexiva sobre la observación: Comentarios en VEO sobre su propia grabación y sobre las grabaciones de sus compañeros atendiendo al etiquetado previo.	Individual. Fuera del aula.



REFLEXIÓN PARA LA ACCIÓN		REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN
Construcción inicial de la identidad docente mediante la reflexión basada en impresiones y creencias, no evidenciada.		Construcción inicial de la identidad docente mediante la reflexión basada en la auto-observación y hetero-observación.

**Tabla 1.** Acciones implicadas en la secuencia de *microteaching* y reflexiones derivadas.

La eficacia del *microteaching* para con el desarrollo de la práctica reflexiva por parte de los participantes queda atestiguada en los comentarios y apreciaciones que estos proporcionaron en sus mismas reflexiones. Por un lado, los profesores en formación indicaron que la retroalimentación externa les permitía constatar las sensaciones que tenían antes de la actividad para con su actuación docente. Además, comentaron que la secuenciación de la actividad permitía una observación pautada de su propia actuación docente y de las de sus compañeros. Ello permitió que los profesores en formación pudieran contrastar lo que creían que eran sus puntos débiles y sus puntos fuertes con las apreciaciones de sus compañeros al respecto, con lo que pudieron reflexionar sobre su realidad como docentes y reformular, si cabe, las creencias previas que ellos tenían. Asimismo, el hecho de que se implementara un sistema de etiquetas para localizar y señalar aquellos elementos clave de la práctica docente les ayudó a sistematizar con precisión qué querían decir los conceptos etiquetados y les ayudó a verlos reflejados en su práctica docente, en una suerte de interrelación entre teoría y práctica.

Por último, cabe destacar el hecho de que los profesores en formación destacaron que la posibilidad de observar y observarse, además de la posibilidad de reflexionar por ellos mismos sobre sus propias clases y las de los compañeros les permitió desarrollar unas herramientas de reflexión que, según su punto de vista, permitirían el desarrollo de prácticas de similares características de forma autónoma. Es destacable que los participantes en la actividad consideraran esta cuestión, puesto que el desarrollo de la autonomía en la formación de profesores en relación con la propia observación de clases y la reflexión sobre la propia práctica docente es una de las metas fundamentales a las que debe aspirar toda formación de profesores.

Con todo, podemos considerar que la propuesta didáctica implementada permitió mejorar una actividad tan importante y destacable en el ámbito de la formación de profesores como es el *microteaching*. La incorporación de la

herramienta VEO para el desarrollo de la práctica reflexiva de los profesores en formación fue exitosa en tanto en cuanto les permitió llevar a cabo prácticas reflexivas más consistentes en relación con su propia actuación docente y las actuaciones docentes de los compañeros, por lo que la reflexión se instauró más allá del aula, en una suerte de interacción entre la secuencia de clase impartida, el profesor en formación y los compañeros, haciendo que la actividad fuera más compleja, se llevara más allá de los límites del aula y, en consecuencia, fomentara una mayor reflexión y una mayor concienciación de lo que significa dar clases por parte de los profesores en formación.

#### 4. CONCLUSIONES

Tras la implementación de la secuencia didáctica orientada al desarrollo de la identidad docente a través del *microteaching*, podemos afirmar que se han visto cumplidos los objetivos que nos habíamos propuesto con la misma.

Las reflexiones llevadas a cabo en torno a la tarea (antes del *microteaching*, durante y después) han permitido a los alumnos empezar a tomar conciencia de sí mismos como docentes. Si bien ya habían observado a profesores con experiencia, esta vez la reflexión se centró en ellos mismos: tuvieron que detectar sus fortalezas y sus áreas de mejora, lo que les permitió fijarse metas de mejora. Asimismo, podemos afirmar que, gracias al registro de las actividades a través de la herramienta VEO, los alumnos tuvieron la oportunidad de volver a ver sus actuaciones en el aula, y las de sus compañeros, tantas veces como lo consideraron necesario. Esta revisión, junto con el etiquetaje de sus actuaciones, fue la que posibilitó que se ejercitaran en la tarea de observación de una forma pautada a través de unos objetivos muy específicos. La observación llevada a cabo, tras haberse fijado aspectos específicos de mejora, les permitió focalizar su observación a la vez que empezar a tomar conciencia de su posible evolución. Además, gracias a la reflexión y la observación, pudieron tener información objetiva sobre los aspectos que consideran superados y sobre los que debían continuar trabajando.

En relación con el proceso de investigación llevado a cabo por los autores en paralelo al desarrollo de la secuencia didáctica, consideramos que hemos de continuar trabajando en el microanálisis de los datos recogidos con el fin de establecer si existen aspectos coincidentes en cuanto a fortalezas y aspectos mejorables en todos los alumnos. El análisis de esta información nos ha de permitir replantear las sesiones de prácticas e introducir los cambios pertinentes

para ajustarnos a las necesidades de formación de los alumnos, ver qué características discursivas tiene la explicitación de la reflexión de los alumnos en su formación inicial y el grado de apropiación del discurso propio de la profesión por parte de los alumnos, planificar un acompañamiento/tutorización específica coherente con el resultado de sus reflexiones.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ABENDROTH, M., GOLZY, J., y O'CONNOR, E. (2011). Self-created youtube recordings of microteachings: their effects upon candidates' readiness for teaching and instructors' assessments. *Journal of Educational Technology Systems*, 40(2), 141-159.
- ALLEN, D., y RYAN, K. (1969). *Microteaching*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- ASTUTI, I.W., y SELTI, G.W. (2018). Trainees' Views on the Use of Self-Evaluation of Teacher Talk (SETT) in Microteaching Sessions. *ICSET 2018. Proceedings on the 2nd International Conference on E-Society, E-Education and E-Technology* (pp. 127-130). Taipei: ICSET.
- BATLLE, J. (2016). An interview with Paul Seedhouse on Video Enhanced Observation (VEO): A new tool for teacher training, professional development and classroom research. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9 (3), 90-97. Obtenido el 01 de diciembre de 2018 desde <http://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v9-n3-battle>
- BIDYUK, N. (2017). Forming communicative competence of future TESOL teachers by microteaching (Based on British experience). *Comparative Professional Development*, 4(2), 7-15.
- CADORAT, T. (1995). Microteaching as an introduction to reflective observation. *Educación y Ciencia*, 3(11), 31-41.
- CEBECI, N. (2016). Prospective teachers' beliefs about micro-teaching. *ELT Reseach Journal*, 5(1), 60-71.
- DEWEY, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Company.
- FARRELL, T.S.C. (2007). *Reflective language teaching. From research to Practice*. New York: Continuum.

- HAINES, J., y MILLER, P. (2016). Video-Enhanced Observation: Developing a flexible and effective tool. En M. O'Leary (Ed.), *Reclaiming Lesson Observation: Supporting Excellence in Teacher Learning* (pp. 127-140), London: Routledge.
- HATTON, N., y SMITH, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33-39.
- HE, C., y YAN, C. (2011). Exploring authenticity of microteaching in pre-service teacher education programmes. *Teaching Education*, 22(3), 291-302.
- HIDSON, E. (2018). Video-enhanced lesson observation as a source of multiple modes of data for school leadership: A videographic approach. *Management in Education*, 32(1), 26-31.
- KILLON, J.P., y TODNEW, G.R. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16.
- RICHARDS, J.C., y LOCKHART, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RYOO, H. K. (2017). Discourse Analysis of Microteaching: Dynamic Identities and Situational Frames. *The Sociolinguistic Journal of Korea*, 25(2), 165-196.
- SALABERRI, M.S. (2004). Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación, En D. Lasagabaster y J.M Sierra (Eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 51-78). Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona.
- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- WALLACE, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: CUP.