

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 76

Número, 3

2024

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# LA INQUIETUD ANTE LA OBSERVACIÓN EN EL AULA EN EL DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS

## *Concern about classroom observation in foreign language teachers*

ANA ELENA MARTÍNEZ VARGAS<sup>(1)</sup> Y SARA REDONDO DUARTE<sup>(2)</sup>

(1) Universidad Europea de Madrid (España)

(2) Universidad Complutense de Madrid (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2024.101884

Fecha de recepción: 22/09/2023 • Fecha de aceptación: 05/03/2024

Autora de contacto / Corresponding autor: Sara Redondo Duarte. E-mail: saredo02@ucm.es

Cómo citar este artículo: Martínez Vargas, A. E. y Sara Redondo Duarte, S. (2024). La inquietud ante la observación en el aula en el docente de lenguas extranjeras. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 76(3), 79-97. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.101884>

---

**INTRODUCCIÓN.** La inquietud y preocupación que la observación en el aula despierta entre el profesorado es un tema recurrente y bien conocido en la literatura. La observación durante el ejercicio de su desempeño despierta miedos y recelos entre los docentes, incluso entre aquellos con más años de experiencia. El presente trabajo indaga en los sentimientos que despierta en el docente la observación en el aula. **MÉTODO.** Se llevó a cabo un estudio de caso único con entrevistas en profundidad a catorce docentes del Departamento de Idiomas de la Universidad. El objetivo de las entrevistas era comprender y estudiar en profundidad el impacto de las observaciones en el docente y en su práctica en el aula, así como valorar el impacto del *feedback* en su desarrollo profesional. Se llevó a cabo un análisis cualitativo mediante el *software* Atlas.ti 6.2. Se realizó una primera fase de codificación inicial o codificación “abierta” para identificar los temas o dimensiones más relevantes, seguida de una segunda fase de análisis de los datos de manera deductiva, donde se recurrió a la teoría y a la literatura sobre observación docente. **RESULTADOS.** Se confirman los sentimientos de temor y rechazo del profesorado al hecho de ser observados, así como una inquietud por la falta de estándares y criterios de observación claros. No obstante, los docentes sienten una paulatina reducción de esta inquietud ante la continua exposición a las observaciones. **DISCUSIÓN.** En línea con los resultados de investigaciones anteriores, los profesores entrevistados reconocen que han alterado su conducta normal al sentirse observados. Asimismo, al igual que en otros estudios, se advierte un cambio de conducta positivo en el estudiante al sentirse observado, tendiendo esta a naturalizarse a medida que transcurre la observación.

**Palabras clave:** *Observación, Afectividad y sentimiento, Formación de profesores, Lenguas extranjeras.*

---

## Introducción

La observación en el aula tiene una gran tradición en los países anglosajones. Se inicia en los Estados Unidos en la década de los sesenta, para extenderse posteriormente a Australia y el Reino Unido (McMahon *et al.*, 2007, p. 499). Esta práctica consiste en acudir a la clase de otro profesor con el objetivo de observar, aprender y reflexionar sobre su desempeño docente.

Waxman (2003, p. 303) enfatiza la importancia de la observación en el aula vinculada a tres finalidades: describir prácticas de enseñanza, explorar metodologías en función de la tipología del alumnado y mejorar la enseñanza del profesorado a través de la retroalimentación. Este *feedback*, entendido como lo que nos dicen los demás sobre nuestro desempeño (Prieto, 2009), proporciona a los docentes información útil para implementar cambios y mejoras. Por otro lado, se considera que la observación en el aula es una de las herramientas más completas para medir, asegurar y mejorar la calidad de desempeño docente (Cipriano y Barnes, 2021; Cortez y Maira, 2019; O'Leary, 2014; Montgomery, 2002). A este respecto, James (2022, p. 256) señala el impacto positivo que los programas de intervenciones didácticas como la observación en el aula producen en la praxis docente.

No obstante, a pesar de los beneficios ya mencionados, existen dificultades en la implementación de este tipo de programas debido a los sentimientos de ansiedad y preocupación que despiertan entre el profesorado (Withall 1979; Manning, 1998; Allen y LeBlanc 2005; Pook, 2009; Jones y Gallen, 2016; Alexander, 2021). Es un hecho probado que a muchos profesores (incluso los más experimentados) la observación en el aula les resulta estresante e intimidatoria (Lasagabaster y Sierra, 2011, p. 450).

Según Pook (2009), estos sentimientos se atribuyen a causas extrínsecas e intrínsecas que se pueden encontrar en el propio docente, y que el observado percibe a nivel personal. Entre las razones intrínsecas, Richards y Farrell (1989, p. 94) y Pook (2009) apuntan que el hecho de quedar *on show* delante de los demás resulta una experiencia amenazadora. A este respecto, Esteve (2018) pone de manifiesto la necesidad de establecer una relación de simetría entre los colegas para evitar que emerjan sentimientos de miedo, presión o frustración.

Por otro lado, Potter (1991) y Lasagabaster y Sierra (2011) señalan la preocupación que sienten los docentes acerca de su valía profesional, derivada de la incertidumbre existente entre el vínculo enseñanza-aprendizaje, y la falta real de unos estándares reconocidos de lo que es una enseñanza efectiva, con la que ellos mismos puedan medir su competencia profesional. Estos estándares son necesarios para lograr la fiabilidad en la observación. Wragg (1987) advierte a los observadores de los efectos de su propia presencia en el aula, en especial de dos fenómenos: (1) el de la proyección, es decir, cuando el observador se imagina que es él el que está dando la clase y se centra más en lo que cree que él haría, en lugar de observar lo que está sucediendo. (2) El fenómeno de la compensación o la tendencia a tratar de compensar por las faltas de uno mismo, lo que puede llevar al observador a ser demasiado punitivo con el observado.

Pook (2009, p. 94) hace una interesante comparación entre lo que sucede en el teatro con lo que transcurre en el aula, utilizando la metáfora del comportamiento de las diferentes regiones (p. 94). Así, la zona donde se localizan las conductas está dividida en dos regiones: la región frontal, es decir el escenario o el aula, y la región posterior, que es donde las ilusiones o impresiones se construyen abiertamente. Las personas cuando actúan se mueven indistintamente de la región posterior a la anterior, acentuando ciertos aspectos de una actividad sobre otros, dependiendo de lo que quieran que se vea.

La observación en el aula tiene lugar en la región frontal, es decir, es donde se produce la acción docente, quedando el profesor expuesto y siendo el observador testigo de su actuación. El trabajo que va “detrás del escenario” contribuye a crear la identidad del profesor, quien adquiere una personalidad distinta a la de la región anterior. Pook (2009) sugiere que el miedo a quedar expuesto ante otros profesores, revelando las identidades de la región frontal, puede ser la causa de la ansiedad en el docente cuando es observado.

Entre las amenazas de carácter extrínseco que supone la observación en el aula, algunos autores señalan el miedo potencial a perder el trabajo, algún tipo de impacto negativo en el salario o en las perspectivas de futuro dentro de la institución (Withall, 1979; Pook, 2009; Siddiqua, 2019). Otras causas de desconfianza de carácter extrínseco son la falta de certeza sobre las intenciones de la institución (Ejaz *et al.*, 2018, p. 84) y la percepción de este tipo de actividad como un medio de evaluación que puede poner en peligro el “estatus” del profesorado (Lasagabaster y Sierra, 2011, p. 460).

## **Contexto y preguntas de investigación**

Desde el curso académico 2013-2014, en el marco del Plan Estratégico de Calidad, el Departamento de Idiomas de la Universidad Europea viene implementando un sistema interno de observaciones basado en el modelo de Gosling (2002), uno de los más desarrollados en la literatura (Pook, 2009; Martínez Vargas *et al.*, 2018; Verástegui *et al.*, 2022). Este modelo establece una clasificación de la observación basada en dos parámetros: en primer lugar, la relación entre observador y observado, y, en segundo lugar, el tipo de observación, distinguiendo entre el modelo evaluativo y de desarrollo. El primero hace referencia a la observación realizada a un profesor por un superior con el objetivo de evaluar su desempeño como docente. Esta se realiza exclusivamente en beneficio de la institución a la que ambos pertenecen. En cuanto al modelo de desarrollo, un profesor experto o con más años de experiencia realiza una evaluación sumativa o de diagnóstico a otro profesor. En este modelo, la relación entre observado y observador es de igualdad, persiguiendo el beneficio de ambos.

Por su estructura clara y bien definida, este modelo de observaciones es el más adecuado a los tres objetivos de dicho plan: (1) promover el desarrollo del profesorado, (2) asegurar los estándares de calidad internos y (3) solicitar la acreditación de calidad externa a través de Bell Educational Trust, uno de los mayores proveedores británicos de servicios de idiomas y educación de alta calidad en todo el mundo, cuyo principal objetivo es la formación del profesorado que imparte en lengua inglesa.

Siguiendo el citado modelo de Gosling, el sistema de observaciones implantado en el Departamento de Idiomas de la Universidad se basa en los siguientes pilares: (1) la observación formativa entre iguales (docentes); (2) la observación formativa a los profesores por parte de un equipo de expertos pertenecientes al Departamento de Idiomas; (3) la observación evaluativa a los docentes por parte de los responsables académicos del Departamento de Idiomas.

La colaboración, implicación y motivación del profesorado a lo largo del proceso de observación son elementos clave para el buen funcionamiento del programa. Se ha considerado necesario, por tanto, analizar los sentimientos que despierta en el docente la observación en el aula. A este respecto, Lasagabaster y Sierra (2011, p. 451) proponen un marco teórico sobre la actitud del profesor ante la observación en el aula basado en tres componentes, pues entienden que la actitud no puede considerarse un concepto unitario, sino que debe entenderse como un conjunto de tres componentes:

- El componente cognitivo: las creencias del profesor sobre la observación, la utilidad para su desarrollo profesional, que áreas docentes se han beneficiado más de la observación, etc.
- El componente afectivo: relacionado con los sentimientos que la observación despierta en el docente, lo que le gusta o no le gusta de la observación, quién prefiere que le observe, y en general, cómo se siente con todo el proceso.
- El componente conativo: el plan de acción realizado en un contexto en particular y bajo circunstancias especiales, es decir, en qué condiciones cree el docente que debería hacerse la observación.

De acuerdo a estos autores, la actitud del profesor en el aula se puede estudiar desde el punto de vista de cualquiera de los tres componentes, pues un docente puede tener una opinión positiva sobre las observaciones, pero mostrarse reacio a ser observado por la inquietud que le despierta la presencia de un observador en el aula.

El primer objetivo de este artículo, que forma parte de una tesis doctoral, es abordar la dimensión afectiva de la actitud del docente de lenguas extranjeras ante el proceso de observación en el aula. Aunque esta dimensión se menciona habitualmente en la literatura, no se profundiza en ella, razón por la cual nos ha parecido oportuno aportar los hallazgos de nuestra investigación, contribuyendo así a una mejor comprensión y abordaje de la observación en el aula. En concreto, se ha pretendido dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué sentimientos generó cada tipo de observación (formativa y evaluativa) en el docente?
- ¿Cómo se sintieron los profesores al dar y recibir *feedback* en cada tipo de observación?
- ¿Cómo se comportaron los profesores al ser observados en cada tipo de observación?
- ¿Cómo se comportaron los estudiantes durante la observación?

El segundo objetivo de este trabajo es proponer una serie de recomendaciones orientadas a facilitar la implementación de un sistema de observación docente en el aula.

## **Enfoque metodológico, muestra e instrumento**

Se trata de un estudio de caso único, es decir, el diseño de la investigación contiene un solo caso, el Departamento de Idiomas de la Universidad. El estudio de caso tiene un carácter global, pues contiene solo una unidad de análisis, a saber, el programa de observaciones implementado en el profesorado del Departamento de Idiomas; y es evaluativo, pues, según Merriam (1988, p. 39), los estudios evaluativos implican “descripción, explicación y enjuiciamiento”.

El Departamento de Idiomas de la Universidad está formado por un equipo multidisciplinar de 36 profesores, incluyendo un director de departamento y dos coordinadores. Se seleccionó a catorce profesores del departamento (el 39% de la plantilla), teniendo en cuenta que hubiera representantes de ambos sexos, que impartieran en lengua materna y lengua extranjera, con diferentes años de experiencia y distintos roles y niveles de responsabilidad dentro del departamento (véase tabla 1). De acuerdo con los fines de la metodología cualitativa, el número de participantes se considera adecuado para obtener datos suficientemente ricos que aseguren la saturación (Patton, 1990). Se ha llevado a cabo la triangulación de informantes con el fin de conseguir un entendimiento profundo

de la dimensión afectiva en los procesos de observación en el aula, de manera que nos permitiera realizar interpretaciones justificadas (Rodríguez *et al.*, 1999).

En cuanto al instrumento de recogida de datos, se eligió la entrevista en profundidad dado que el objetivo de estudio era comprender, más que explicar, y considerando la importancia de las respuestas emocionales (Olabuénaga, 1999, p. 170). La entrevista era de carácter semiestructurado, pues “las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta, lo que permite obtener una información más rica en matices” (Bisquerra, 2012, p. 337). Se diseñaron tres entrevistas, dirigidas a cada uno de los tres grupos de interés: docentes, equipo de expertos y equipo directivo del Departamento de Idiomas.

Cada una de las tres entrevistas se diseñó a modo de guion bajo las recomendaciones realizadas por McCracken (1988), empleando preguntas de carácter muy general con el fin de recoger un amplio espectro de datos y, a la vez, permitir que surgiesen temas no necesariamente previstos. Cada guion de entrevista se envió a un comité de cuatro expertos, todos ellos con experiencia de más de cinco años tanto en investigación educativa como en docencia universitaria. Tras la revisión por parte de los expertos, se llevó a cabo la reformulación algunas preguntas. Cada guion de entrevista se pilotó previamente a su utilización con el objetivo de verificar que las preguntas se entendían y se obtenía el tipo de información adecuada para los objetivos del estudio.

Las entrevistas tuvieron una duración media de 40 minutos y fueron grabadas utilizando el programa Audacity y una grabadora como medida de seguridad. Con el objetivo de respetar el anonimato y confidencialidad de todos los participantes, se obtuvo un consentimiento informado de los entrevistados para publicar las transcripciones, borrándose todos los nombres de personas, así como los datos que pudieran dar lugar a la pérdida del anonimato.

En la tabla 1 se puede observar tanto la descripción de la muestra como los códigos utilizados para respetar el anonimato de los participantes, que servirán de guía en la interpretación de los resultados de siguiente apartado.

**TABLA 1. Muestra del estudio de caso**

Participantes	Cód.	Idioma de impartición	Género	Edad	Experiencia docente
6 profesores	P01	L1, L2	Mujer	36	- 5 años
	P02	L1, L2	Mujer	34	- 5 años
	P03	L2	Mujer	35	6 a 10 años
	P04	L1	Hombre	36	6 a 10 años
	P05	L1	Hombre	53	+ 10 años
	P06	L1 L2	Mujer	44	+ 10 años
5 profesores expertos	P07	L1	Hombre	32	6 a 10 años
	P08	L1	Mujer	36	6 a 10 años
	P09	L1, L2	Hombre	44	+ 10 años
	P10	L1	Hombre	55	+ 10 años
	P11	L2	Mujer	37	+ 10 años
3 responsables académicos	P12	L2	Mujer		+ 10 años
	P13	L2	Mujer		+ 10 años
	P14	L1	Hombre		6 a 10 años

Fuente: elaboración propia. L1, lengua materna; L2, lengua extranjera.

Para el análisis del estudio cualitativo se utilizaron las dos estrategias inductiva-deductiva, descritas por Ruiz Olabuénaga (2012, p. 69). Se llevó a cabo una primera fase de codificación inicial o codificación “abierta” para identificar los temas más relevantes, seguida de una segunda fase de análisis deductivo, donde se recurre a la teoría y a la literatura (Bizquerra, 2012, p. 359). Para el análisis deductivo, por tanto, se utilizaron categorías previas, siguiendo las reglas de categorización (Ruiz Olabuénaga, 2012). El análisis de las entrevistas se realizó con el *software* Atlas.ti 6.2 en tres bloques correspondientes a cada uno de los procedimientos de recogida de datos.

Las pautas y recomendaciones que se ofrecen para la implementación de un sistema de observación en el aula se basan en el análisis cualitativo de las entrevistas realizadas en 2017, así como en las propuestas de observación formativa docente elaboradas para el Departamento de Idiomas durante los cursos 2019-2020 y 2021-2022. En la actualidad, teniendo en cuenta estas recomendaciones, los responsables de dicho departamento continúan realizando observaciones evaluativas a los nuevos docentes del claustro de Idiomas.

## Resultados

Como resultado del análisis cualitativo han surgido tres categorías, seis subcategorías, dieciséis códigos y 166 fragmentos analizados (véase tabla 2).

TABLA 2. Categorías, códigos y n.º de fragmentos del análisis de entrevistas

Grupo	Categoría	Código	N.º fragmentos
Profesores del departamento	1. Sentimiento hacia la observación	Primera reacción	6
		Sentimiento obs. general	27
		Observación por un nativo	5
		Al recibir <i>feedback</i>	9
		Al dar <i>feedback</i>	12
	2. Comportamiento ante la observación	Al observar a la pareja	5
		Observado por el responsable	7
		Observado por el experto	6
		Observado por un igual	4
		Comportamiento alumnos	8
Profesores del equipo de expertos	3. Sentimiento hacia la observación	Al dar <i>feedback</i>	21
		Al observar	8
Profesores responsables académicos	4. Comportamiento de los profesores	Comportamiento	25
		5. Sentimiento hacia la observación	Sentimiento obs. general
	6. Comportamiento de los profesores	Al dar <i>feedback</i>	8
		Comportamiento	12

Fuente: elaboración propia.

### Categoría 1. Sentimiento hacia la observación. Profesores del departamento

La primera reacción de los profesores al anunciarles que van a ser observados es, en general, de nerviosismo e inseguridad. Los sentimientos que giran alrededor de esos momentos son de estrés, intrusión, de temor a no estar a la altura y de rechazo, especialmente cuando la observación es realizada por los responsables académicos:

*Me puse nerviosísima, no dormí ni bien esa noche. Me acuerdo hasta de la fecha [fecha]". P02*

*Pues también te pones un poco nervioso. Es: ¡uf!, espero que les guste, espero estar a la altura, espero hacerlo bien, voy a intentar dar lo mejor de mí, más me vale. P01. P05*

No obstante, algunos profesores afirmaron que el nerviosismo provocado por la observación se redujo ante el número de veces que eran observados, incluso aunque la observación se realizara por parte de un responsable del departamento:

*Pero ya después de la primera observación las otras dos no me parecían tan estresantes, aunque realmente lo tenían que haber sido porque la última persona que vino era mi supervisora. P05*

*Cada vez quizá ha ido mejorando, he ido cogiendo más confianza y cada observación ha sido mejor que la anterior, o yo estaba más tranquila, yo estaba más confiada también porque el feedback de las anteriores había sido bueno, quizá eso me ha ayudado. P02*

En general, por razones inherentes al cargo que ostentan, la observación de los responsables de departamento es la que más estrés generó, principalmente por el temor a no cumplir con las expectativas y ser juzgados en tan corto espacio de tiempo. Además, los docentes indicaron que la falta de claridad en el objetivo de la observación y el hecho de no saber con exactitud cuándo se iban a presentar en el aula produjo un aumento del nerviosismo:

*Pues un poco de inseguridad porque no sabía exactamente qué iban a observar, no tenía muy claro el objetivo, si era realmente docente o no era docente. P06*

*Lo que más me descolocó o que no sabía cómo gestionar era que, de los 90 minutos, podía aparecer en cualquier momento. P02*

En general, las observaciones por parte del experto y el igual son las más aceptadas por los profesores, debido a que existe una mayor confianza entre compañeros:

*Más cómoda con [nombre igual] y [nombre experto] que con [nombre responsable] pero por el mero hecho de tener más confianza, de estar codo con codo. P02*

*De igual a igual hace que me sienta mucho más relajada en el momento que vienen a observarme, no siento que la tenga que impresionar de ninguna manera, a los demás un poco sí, pero ella ya sabe cuál es mi manera de actuar. P01*

El hecho de dar *feedback* a los compañeros de manera diplomática y justa es un aspecto cargado de dificultades que algunos de los entrevistados manifestaron:



*Sí me sentí con confianza para decirlo y explicarlo [...] no solo me llevó tiempo poner las notas sino en pensar que fuera una buena manera de comunicarlo y de explicarlo. P03*

*Entonces tienes que encontrar una manera de hacer esa crítica constructiva, encontrar una manera de decirle a esa persona sin herirle, [...] como: “Yo no soy la autoridad, simplemente tengo un consejo, yo lo hago así pero no estoy aquí encima de ti y tú por debajo”. Tienes que encontrar una manera creo, de decirlo, con un poco de diplomacia [...]. P04*

Algunos docentes que imparten en lengua extranjera reconocieron que se sintieron más presionados al ser observados por un nativo, debido a la inseguridad que despertaba la posibilidad de ser juzgados según su nivel de dominio del idioma:

*Me habría puesto muy, muy nerviosa si hubiera venido un nativo a observarme en [idioma]. P02*

*Sí, creo que cuando eres un profesor no nativo siempre sientes más presión cuando te observan. P03*

Dos de los docentes entrevistados señalaron que la idea de ser observados les había resultado más incómoda que la propia observación:

*Saber que va a venir alguien a observarme me pone más tensa que cuando realmente aparece por la puerta... P02*

*Al principio, los primeros minutillos, un poco incómoda pero luego me centré en lo mío, en las clases y los alumnos, y bien. P06*

En cuanto al sentimiento que generó la recepción del *feedback* de la observación, la mayoría de los profesores manifestaron sentirse cómodos. Entre las principales razones destacan la claridad con la que el observador llevó a cabo todo el proceso y su capacidad para proporcionar *feedback* de manera diplomática y justa.

*ENT: ¿Y cómo te sentiste cuando te dieron el feedback?*

*P06: Pues bien porque vi que todo el proceso se había hecho bastante bien. Vi claro el proceso, los pasos, el por qué, entendía el motivo, entendía los puntos que estábamos evaluando, o sea que sí.*

### **Categoría 3. Sentimiento con la observación. Profesores del equipo de expertos**

Los profesores del equipo de expertos con más de cinco años de experiencia en observaciones manifestaron no tener dificultad alguna en proporcionar *feedback* a los compañeros.

*ENT: Pero ¿cómo te sentiste tú cuando das, cómo te sientes tú cuando das el feedback a un compañero?*

*P10: Yo me siento bien, yo lo hago hace años.*

Este no era el caso de los profesores que, a pesar de formar parte del grupo de expertos, contaban con una menor trayectoria docente que otros compañeros expertos e incluso que los profesores observados:

*No me siento con esa tranquilidad cuando doy el feedback. Porque... porque somos iguales. No tengo la formación y no tengo la experiencia probablemente para darla... y entonces, por ejemplo, yo con darle feedback a gente que lleva más años enseñando que yo. P08*

*Es difícil. Es difícil y a veces hay que evitar, o sea, evitar caer en, pues eso, ser paternalista... es muy difícil. A mí me cuesta muchísimo. P09*

En general, la sinceridad con el compañero es un tema delicado y los profesores del equipo de expertos reconocen que es una cuestión compleja, pues no quieren herir los sentimientos y el orgullo de los docentes. La diplomacia es necesaria para proporcionar el *feedback* y no ofender a los compañeros, sobre todo si no se conoce muy bien al profesor observado, o si este tiene muchos años de experiencia:

*Si no conozco bien a la persona hay que hacerlo de forma bastante diplomática y no sé, sentir, sentir emociones... la cosa más importante es no ofender, por eso yo uso una técnica: hago muchas preguntas [...]. P07*

*Ser honesto es decirle a esa persona qué hizo mal o qué no [...]. Tengo que reconocer que me cuesta... tengo pensarlo antes de ver lo que le voy a decir. Pero sí es duro. [...] no quieres herir el sentimiento a esa persona, si ha hecho algo mal. Intento... limar, limar la aspereza, no? Decírselo, se lo digo [...]. P09*

### **Categoría 5. Sentimiento con la observación. Profesores responsables académicos**

La falta de experiencia y formación a la hora de realizar observaciones provocó que algunos de los responsables del departamento se confesaran inseguros a la hora de observar. Incluso admitieron que en ocasiones intentaron tranquilizar a algunos profesores que se mostraron nerviosos durante la observación y fueron especialmente cuidadosos a la hora de darles el *feedback*:

*Nunca he recibido formación formal de observadora ni de formadora de profesores, ni nada, por lo cual tengo muchas inseguridades. P12*

*Si que hay personas con las que sabes que debes tener más cuidado y a lo mejor enfocas primero los puntos positivos y luego los negativos” P13*

El hecho de proporcionar *feedback* a los profesores desde la sinceridad es un aspecto no exento de dificultades. La posición jerárquica en la que se encuentran los responsables académicos les hace ser conscientes de la importancia de sus comentarios:

*[...] No sé si la sinceridad o decir las cosas tan directas; a mí me es difícil dar el feedback de manera directa. P14*

*Yo lo paso muy mal, sobre todo también porque hay una relación jerárquica [...].* P12

*[...] yo creo que sacaría las cosas mejorables pero nunca diría que esto es inaceptable y tienes que volver a replanteártelo todo.* P12

## **Categoría 2. Comportamiento ante la observación. Profesores del departamento**

Algunos profesores reconocieron haber modificado su comportamiento en el aula por el hecho de sentirse observados. El miedo a no cumplir con las expectativas del observador hizo que algunos docentes impartieran clases más formales de lo habitual, atribuyendo el cambio de su comportamiento al hecho de darse una situación “no natural”:

*[...] Yo creo que todo viene porque no es una situación natural —ni para los alumnos siquiera— que haya un elemento ahí sentado detrás tomando notas, no es natura”.* P02

*[...] al principio intenté ser un poco más formal en las explicaciones.* P05

*Tengo que confesar una cosa: que yo no había colocado nunca a los alumnos [...] mesas juntas como una isleta en el centro y ese día lo hice.* P02

Los profesores entrevistados indicaron que las clases que habían observado eran demasiado planificadas y poco naturales, y ellos mismos reconocieron que, al haber sido observados, cometieron errores que en circunstancias normales no hubieran tenido lugar.

Respecto al comportamiento de los docentes al ser observados por el experto y el igual, la mayoría manifestaron no sentirse tan afectados por la presencia de los compañeros como para alterar su comportamiento habitual:

*No, eso sí que no, y además con un grupo tan grande por mucho que quisieras estar pendiente es imposible, o te centras en el grupo o te centras en que te estén observando; hubiera sido un desastre.* P03

En cuanto al comportamiento de los alumnos en el aula cuando la clase estaba siendo observada, cuatro de los profesores entrevistados calificaron su conducta de ejemplar, indicando que esta era incluso mejor de lo habitual:

*En mi experiencia, los alumnos se portan bastante mejor cuando hay un observador.* P03

*[...] se comportan un poco mejor... noto más participación y menos distracciones como el uso del móvil o conversación mientras estoy hablando, etc.* P04

Dos de los entrevistados barajaron la posibilidad de que este comportamiento ejemplar fuera debido a la buena relación establecida con los alumnos, lo que hace que quisieran apoyarles al saber que estaban siendo evaluados. Con el objetivo de intentar naturalizar la situación, los profesores advirtieron a los alumnos con anterioridad de la visita del observador:

*A mí me deja muy tranquila advertir a los alumnos, de hecho, les preparé una diapositiva y después de “buenos días, buenas tardes, no sé qué” les ponía una... con un chico con un catalejo y les decía: “hoy nos van a observar, pero tranquilos, no os van a observar a vosotros, sino que me van a observar a mí”, entonces ya se quedaban más tranquilos. P02*

*Yo siempre les aviso de que a lo mejor va a venir una persona a observar y que no tiene que ver con ellos, sino que viene a evaluarme a mí como profesora. P03*

En este sentido, un docente apuntó que, cuanto más larga es la observación, más natural es el comportamiento de los estudiantes.

#### **Categoría 4. Comportamiento ante la observación. Profesores del equipo de expertos**

Los profesores del equipo de expertos reconocieron que, en el momento de ser observados, pusieron especial atención en dar una clase ejemplar, y que les influyó el hecho de tener a alguien en el aula observándoles cómo impartían la clase:

*Sí, porque yo, no hay nada que no haga en esa clase que no haga en mis otras clases, pero ese día estoy especialmente alerta a cómo lo voy a hacer, preparárselo a lo mejor como muchísimo más preparado que... de lo que tú lo llevas normalmente... en tu día a día. P08*

Entre los entrevistados surgió el tema de la falta de naturalidad de las clases que son observadas:

*Yo soy de la opinión de que las observaciones no tienen la naturalidad que tiene una clase normal. Creo que se cometen errores que no se cometerían en una clase normal. P11*

Los profesores observadores del equipo de expertos no se pusieron de acuerdo respecto a si los docentes del departamento se sintieron cómodos al ser observados por ellos. Algunos indicaron que resultaba incómodo tener a alguien en el aula tomando notas sobre cómo se está impartiendo su clase:

*Siempre es incómodo que te estén tomando nota de todo lo que haces o dices; te planteas mucho el decir ciertas cosas y eso al final te frena y no fluyen las cosas como deberían. P11*

Respecto a si los profesores que imparten en su lengua materna se ponen más nerviosos al ser observados que los que imparten en lengua extranjera, los profesores del equipo de expertos indicaron que los docentes nativos de la lengua de impartición se sienten igualmente evaluados y tienen sus propias inquietudes:

*ENT: ¿Has notado alguna diferencia de comportamiento o de nervios, o algo, entre los nativos...?*

*P09: No.*

*ENT: ¿... Que la persona que fuera no nativa estuviera más nerviosa o algo así?*

*P09: No.*

De hecho, uno de los docentes manifestó las diferencias existentes en cuanto a la formación lingüística y metodológica entre los profesores nativos y los no nativos, indicando que estos últimos estaban mejor preparados para la docencia. Así pues, la falta de esta preparación es lo que podría marcar la diferencia entre sentirse seguro o inseguro al ser observado.

Por otro lado, algunos de profesores percibieron más tranquilos a los profesores de mayor edad y experiencia:

*Los años lo que cambia para mí es la personalidad: una persona con más años tiene otra templanza, otra tranquilidad, otra calma. P11*

### **Categoría 6. Comportamiento ante la observación. Profesores responsables académicos**

Los responsables del departamento indicaron que la mayoría de las clases de los profesores observados estaban mucho mejor preparadas de lo que creen que estarían normalmente:

*Se ve que han hecho una clase especial para esto y estoy casi segura que esto no es una clase normal que la harían cualquier día; luego hay otros que han dado una clase más normalita. P12*

Asimismo, los responsables del equipo de dirección consideraron que había diferencias en el nivel de comodidad de los docentes al saberse observados por parte un responsable académico:

*Ha habido una mezcla: algunos profesores que estaban visiblemente nerviosos, otros muy cómodos, sin problema ninguno. [...] Mitad y mitad, diría yo. P14*

*Eso varía mucho, obviamente. Yo creo que los hay que han preparado muchísimo, muchísimo, muchísimo, que no estaban incómodos. P12*

En este sentido, cabe destacar que la incomodidad parecía irse minimizando según los docentes se iban sintiendo más relajados:

*Al principio yo creo que en un porcentaje alto no, después de un ratito más cómodos, pero yo creo que eso es normal. P13*

Los responsables académicos percibieron que los profesores que estaban más incómodos o nerviosos como consecuencia de la observación eran aquellos con menos años de experiencia o de reciente incorporación:

*Definitivamente los profesores nuevos con poca experiencia yo les noto más preocupados, que también vienen más rápido a preguntar por el feedback porque quieren saberlo rápido y cuanto antes, los nuevos que saben que acaban de ser contratados y están a lo mejor más a la vista, es lógico. P12*

*En los casos de más experiencia sí creo que estaban más o menos cómodos en el aula. P14*

En general, los responsables académicos no apreciaron ninguna diferencia de comportamiento entre los profesores observados que imparten en lengua materna y aquellos que lo hacen en lengua extranjera, aunque uno de ellos puntualizó que había encontrado más nerviosos a los profesores nativos.

## Conclusiones

La primera cuestión analizada es la relativa a los sentimientos que experimentaron los profesores del Departamento de Idiomas al ser observados. Los resultados del análisis cualitativo confirman los sentimientos de temor y rechazo mencionados ampliamente en la literatura (Alexander, 2021; Motallebzadeh *et al.*, 2017; Jones y Gallen, 2016). No obstante, tal y como establece Bandura (1977) en su teoría sobre la conducta humana, se observan dos pautas en los sentimientos de los profesores del Departamento ante la observación. Por un lado, la paulatina reducción de la ansiedad ante la continua exposición a las observaciones. Los profesores reconocen que su nerviosismo decrece ante el número de veces que son observados. Por otro lado, la invocación de pensamientos angustiosos sobre su nivel de competencia provoca en los docentes un estado de nerviosismo mayor al que experimentan durante la propia observación.

Se ha puesto de manifiesto la necesidad de que exista un clima de confianza y respeto mutuo entre observador y observado para que los docentes se encuentren cómodos con las observaciones. Estamos de acuerdo con Esteve (2018) cuando indica que es necesario establecer una relación de simetría entre observador y observado, como sucede con la observación formativa. Las entrevistas han evidenciado estrés en los docentes debido a la posición jerárquica del observador cuando la observación ha sido de tipo evaluativo.

Por otro lado, los docentes, expertos y responsables académicos han mostrado las dificultades a las que se han enfrentado a la hora de dar un buen *feedback*, siendo este clave para mantener el clima de confianza observador-observado. Harris *et al.* (1992, p. 129) apuntan: “uno de los aspectos más difíciles en la formación de formadores de profesores es [...] el delicado arte de dar un informe constructivo, en otras palabras, la observación y el *feedback*”. La ineficacia e insensibilidad del observador hacia las personas que reciben el *feedback* es precisamente una de las causas que puedan darse en la falta de credibilidad del observador (Green y Sanders, 1990, p. 24). Esto puede provocar cierta resistencia en el observado a darlo por bueno y por tanto a realizar cambios en la práctica docente (Boud y Molloy (2013, p. 3).

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, relativa al comportamiento de los profesores cuando son observados, se confirman las aportaciones de Wragg (1987), pues los docentes entrevistados reconocen que han alterado su conducta normal al sentirse observados, sobre todo si el observador es un responsable académico. Puede apreciarse aquí la asimetría en la relación observador- observado (Esteve, 1998). Por otro lado, estamos de acuerdo con Jones (1993, p. 32) cuando advierte del “efecto del observador” y de cómo su presencia puede alterar los resultados de la observación. Como se ha podido constatar, los docentes, en ocasiones, han tratado de proporcionar un modelo que obtuviera la aprobación del observador impartiendo clases más formales de lo habitual, poco “naturales”.

Respecto a la tercera cuestión, centrada en cómo se comporta el docente cuando actúa como observador, uno de los aspectos clave es la inseguridad de los observadores ante la falta de experiencia y formación a la hora de realizar observaciones, especialmente en el equipo de expertos y responsables académicos. Esta conclusión se encuentra en línea con lo indicado por Montgomery (2002, p. 2), quien señala la inseguridad que sienten ciertos profesores con más años de experiencia sobre si tienen o no las competencias necesarias para evaluar el desempeño de otros profesores, dudando sobre su contribución a la mejora docente. En este sentido, los observadores demandan una mayor formación en el uso de diferentes técnicas de observación en el aula (Kohut *et al.*, 2007 y Hammersley-Fletcher y Orsmond, 2004). Por otro lado, con el fin de evitar los sesgos en la observación (proyección y compensación) mencionados por Wragg (1987), deben establecerse criterios claros de observación, conocidos por observadores y observados. En este punto, Manning (1988, p. 41) sugiere que todos los participantes realicen algún tipo de investigación sobre prácticas de enseñanza de calidad recientes y acuerden criterios comunes al respecto con el objetivo de asegurar la fiabilidad interjueces.

Respecto a la cuarta pregunta de investigación, relativa al comportamiento de los alumnos en el aula al sentirse observados, los profesores entrevistados refieren un cambio de conducta muy positivo y colaborativo, que concuerda con los postulados de Jones (1993, p.32). Este autor advierte del “efecto del observador” y de cómo su presencia puede alterar los resultados de la observación. Los alumnos, en general, son conscientes de que el observador está en el aula, no solo para observar al profesor, sino también a ellos mismos, ya que forman parte del proceso. Consecuentemente, la conducta de los alumnos en aula cuando hay alguien observando es, a menudo, ejemplar. Durante la observación es importante que el profesor observado presente al observador a los alumnos y explique la razón del porqué de la observación.

De estas conclusiones pueden extraerse, al menos, tres aspectos clave para que un sistema de observaciones en el aula tenga éxito: el primero es la necesidad de que exista un clima de confianza y respeto mutuo entre la persona observada y el observador, así como una simetría entre ambos (Esteve, 2018). En este sentido, la observación formativa parece ser el tipo de evaluación que genera más comodidad en el profesorado para la reflexión sobre la propia práctica docente, frente a la de tipo evaluativo. El segundo aspecto clave es la necesidad de que todos los participantes reciban formación sobre el proceso de observación, conozcan claramente su finalidad y las pautas a tener en cuenta con el fin de maximizar el potencial de la observación. Ello incluye comunicar a los alumnos su finalidad. El tercer aspecto clave es la necesidad de que los observadores reciban una formación sólida y rigurosa, centrada, entre otros aspectos, en el desarrollo de las relaciones interpersonales del observador, la práctica del *feedback* posterior a la observación, o en los diferentes métodos de observación en el aula (Green y Sanders, 1990, p. 84).

La observación en el aula se considera un procedimiento esencial en el proceso de formación y desarrollo del profesorado, por lo que se espera que las conclusiones obtenidas en este estudio de caso puedan servir de guía para implementar o mejorar un programa de observaciones en otros centros de idiomas.

## Recomendaciones para implementar un sistema de observación en el aula

Finalmente, se ofrecen algunas recomendaciones para implementar un sistema de observación en el aula.

Antes de iniciar las observaciones:

- Establecer unos estándares de calidad de la enseñanza claros y que sean conocidos de antemano por los docentes que van a ser observados.
- Establecer un código de prácticas de observación, donde se acuerde el procedimiento y objetivos de la misma, y que sirva de guía tanto para observadores como para observados.
- Orientar y concienciar a los docentes sobre la importancia de la confidencialidad en las observaciones (Pook, 2009; Withall, 1979).
- El observado debe informar al observador de la planificación de la clase (Lasagabaster y Sierra, 2011).
- El observador debe informar y acordar el método de observación que utilizará.
- Todos los docentes participantes en la observación (tanto observadores como observados) deben recibir formación específica en observaciones (técnicas de observación en el aula, relaciones interpersonales o prácticas sobre cómo proporcionar *feedback*).

Durante las observaciones:

- Necesidad de que exista un clima de confianza y respeto mutuo entre observador y observado.
- El observador debe acudir a la clase que va a observar con la mentalidad abierta.
- El docente observador debe presentar al observador a sus estudiantes y explicar el motivo de la observación.
- La observación debe tener una duración suficiente para que el observador pueda hacerse una idea clara, concisa y completa de la clase, y así naturalizar el comportamiento de los alumnos.

Al finalizar las observaciones:

- El *feedback* al docente observado debe ser claro, positivo, específico, detallado e inmediato (Thurlings *et al.*, 2012).
- El *feedback* debe ser oral e inmediato. Posteriormente, el docente observado debe recibir un *feedback* por escrito.
- Los docentes suelen ser plenamente conscientes de sus fortalezas y debilidades, por lo que se recomienda que el *feedback* sea honesto y equilibrado, y sin exagerar ni minimizar la carga emocional que este conlleve.
- Para la observación entre iguales se puede pedir una reflexión final tanto al docente observado como al observador. En la tabla 3 se muestra un ejemplo de ejercicio de reflexión.



**TABLA 3. Ejercicio de reflexión final en la observación**

Rol del observador	Rol del observado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piensa por unos minutos en la clase que has observado:</li> <li>• ¿Qué es lo que más te ha gustado?</li> <li>• ¿Qué cambiarías? ¿Qué mejorarías?</li> <li>• ¿Crees que tu presencia ha alterado el resultado de la clase?</li> <li>• Identifica una buena práctica que crees que vas a utilizar en tus clases en el futuro. Descríbela y explica por qué piensas que es una buena práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piensa por unos minutos en el <i>feedback</i> que has recibido de tu observador.</li> <li>• ¿Crees que ha sido útil? ¿Qué es lo que te ha resultado más útil?</li> <li>• ¿Estás de acuerdo con todo lo que te ha dicho? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Vas a implementar algo de lo que te ha sugerido tu observador?</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

## Referencias bibliográficas

- Alexander, O. (2023). *Fobo: fear of being observed. Making lesson observation less threatening and more developmental*. EAP Essentials. <https://eap-essentials.com/>
- Allen, D. W. y Leblanc, A. C. (2005). *Collaborative Peer Coaching that improves instruction. The 2 +2 Performance Appraisal Model*. Corwin Press, a Sage Publication Company.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). *Feedback in Higher and Professional Education. Understanding it and doing it well*. Routledge.
- Cipriano, C. y Barnes, T. (2021). The observation of special education classrooms by school personnel. *Learning Environments Research 2022*, 25, 235-253.
- Cortez, M. y Maira, M. P. (2019). *Desarrollo de instrumentos de evaluación. Pautas de observación*. Centro UC Medición MIDE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México.
- Ejaz, A., Zaimuariffudin, S., Sayyed, R. y Mansoor, A. (2018). Peer Observation: A Professional Learning Tool for English Language. Teachers in an EFL Institute. *World Journal of Education*, 8(2), 73-87.
- Esteve, O. (2018). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En J. M. Sierra y D. Lasagabaster (eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 79-118). Universidad País Vasco.
- Gosling, D. (2002). *Models of Peer Observation of Teaching*. LTSN Generic Centre.
- Green, K. y Sanders, M. (1990). *The teacher appraisal book*. Mary Glasgow Publications Ltd. London.
- Harris, H., Parrish, B. y Garson, J. (1992). Peer Observation and Feedback in Teacher Training and Teacher Development. *The Journal of TESOL-France*, 12(1), 129-140.
- James, J. (2022). New assessments and teacher accountability: lessons for teachers' practice. *American Educational Research Journal*, 59(2), 252-283.
- Jones, M. H. y Gallen, A. M. (2015). Peer observation, feedback and reflection for development of practice in synchronous online teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 616-626. doi: 10.1080/14703297.2015.1025808.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2011). Classroom observation: desirable conditions established by teachers. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 449-463. doi: 10.1080/02619768.2011.587113.
- Manning, R. (1988). *The teacher evaluation handbook*. Prentice Hall.

- Martínez, A. E., Cruz, A., Bamond, V., Fernández, I. y Strotmann, B. (2018). La observación formativa como instrumento de desarrollo en profesores universitarios en la Universidad Europea de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1365-1380. <https://doi.org/10.5209/RCED.55431>
- Martínez Vargas, A.E. (2017). *La observación formativa como instrumento de desarrollo en profesores universitarios en la Universidad Europea de Madrid* (Tesis doctoral, Universidad Europea de Madrid).
- McCracken, G. (1988). *The long interview* (vol. 13). Sage Publications Inc.
- Merriam, S. (1988). *Qualitative research and case study applications in Education*. Jossey-Bass Inc.
- Motallebzadeh, K., Hosseinnia, M. y Domskey, J. (2017). Peer observation: A key factor to improve Iranian EFL teachers' professional development, *Cogent Education*, 4(1).
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Pook, C. (2009) *Peer Observation: a paradox of professional practice* [Tesis de Grado, University of Surrey].
- Potter, D.H. (1991) *Peer observation and reflection: a strategy for collegial interaction among teachers* [Tesis de grado, Universidad de Ohio.]
- Richards, J., y Farrel, T. (ed.) (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe S.L.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Siddiqua, A. (2019). Classroom observation as a tool for professional development. *World of Journal of English Language*, 9(1), 49-65.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Kreijns, K., Bastiaens, T. y Stijnen, S. (2012). *Development of the Teacher Feedback Observation Scheme: evaluating the quality of feedback in peer groups*. *Journal of Education for teaching*, 38(2), 193-208.
- Verástegui, M., Úbeda, J. y Manso, J. (2022). Una revisión sobre programas de observación de la práctica educativa. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2).
- Withall, J. (1979). Taking the threat out of classroom observation and feedback, *Journal of Teacher Education*, 30(1), 55-58.
- Wragg, E. C. (1987). *Teacher appraisal, a practical guide*. McMillan Education.

## Abstract

---

### *Concern about classroom observation in foreign language teachers*

**INTRODUCTION.** The restlessness and concern that observation in the classroom awakens among teachers is a recurring and well-known theme in literature. Observation during their performance arouses fears and misgivings among teachers, even those with more years of experience. The present work explores the feelings that classroom observation awakens in the teacher. **METHOD.** A unique case study was conducted with in-depth interviews with 14 professors from the Department of Languages at the University. The objective of the interviews was to understand and study in depth the impact of the observations on the teacher and his/her classroom practice, and to assess the impact of the feedback on their professional development. A qualitative analysis was carried out using software Atlas.ti 6.2. A first phase of initial coding or “open” coding was carried out to

identify the most relevant topics or dimensions., followed by a second phase of deductive data analysis, where theory and literature on teacher observation were used. **RESULTS.** The results confirm the teachers' feelings of fear and rejection of being observed, as well as a concern about the lack of clear observation standards and criteria. However, teachers feel a gradual reduction of this concern in the face of continuous exposure to observations. **DISCUSSION.** In line with the results of previous research, the professors interviewed acknowledge that they have altered their normal behavior by feeling observed. Also, as in other studies, there is a positive change in behavior in the student when feeling observed, which tends to become naturalized as the observation progresses.

**Keywords:** *Observation; Affectivity and feeling; Teacher education; Foreign languages.*

## Résumé

---

*Le sentiment d'inquiétude face à l'observation en classe chez le professeur de langues étrangères*

**INTRODUCTION.** L'observation en classe qui est à l'origine des sentiments de crainte et d'inquiétude chez les enseignants est un thème souvent abordé dans la littérature. L'observation de leur pratique génèrent des peurs et des appréhensions même parmi ceux qui ont plusieurs années d'expérience. Ce travail propose d'explorer les sentiments que suscite chez l'enseignant l'observation en classe. **MÉTHOD.** Jusqu'alors, une seule étude de cas a été réalisée avec des entretiens approfondis auprès de quatorze enseignants du Département de langues de l'Université. L'objectif de ces entretiens était, d'une part, de comprendre et d'analyser les effets des observations sur l'enseignant durant leur réalisation en classe, et d'autre part, d'évaluer les influences du retour d'information sur le développement de sa pratique. Une analyse quantitative a été réalisée à l'aide du logiciel Atlas.ti 6.2. Une première phase de codage initial ou codage « ouvert » a permis d'identifier les thèmes ou dimensions les plus pertinents, puis la deuxième phase s'est centrée sur l'analyse déductive des données, renforcée par la théorie sur l'observation de l'enseignant. **RÉSULTATS.** Les résultats confirment l'existence du sentiment de peur et le rejet des enseignants face à l'observation pendant le déroulement d'une classe ainsi que leur inquiétude face à un manque de normes et de critères d'observation clairs. Cependant, les enseignants ressentent une diminution progressive de cette préoccupation lorsque les observations deviennent récurrentes. **DISCUSSION.** Conformément aux résultats de recherches antérieures, les enseignants interrogés reconnaissent avoir modifiés leur comportement lors d'une observation en classe. L'étude montre également un changement de comportement positif chez l'étudiant lorsqu'il se sent observé; l'observation en classe devenant progressivement naturelle.

**Mots-clés :** *Observation, Affectivité et sentiment, Formation des enseignants, Langues étrangères.*

## Perfil profesional de las autoras

---

### Ana Elena Martínez Vargas

Doctora en Educación por la Universidad Europea de Madrid. Dentro del Departamento de Idiomas de dicha universidad, es profesora adjunta, coordinadora académica y directora del Grupo

de Investigación Nuevas Tecnológicas y Didácticas Aplicadas a la Enseñanza de Idiomas. Es, además, miembro del grupo Cooperación Intradepartamental Docente de la Universidad Rey Juan Carlos. Sus líneas de investigación son: la observación en el aula, didácticas aplicadas a la enseñanza de idiomas y la disponibilidad léxica.

ORCID: 0000-0002-5986-7552

Correo electrónico de contacto: [anaelena.martinez@universidadeuropea.es](mailto:anaelena.martinez@universidadeuropea.es)

**Sara Redondo Duarte (autora de contacto)**

---

Licenciada en Pedagogía y doctora en Educación. Actualmente es profesora ayudante doctora en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de investigación se centran en el uso didáctico de las tecnologías, el desarrollo docente y la gestión de programas educativos. Ha obtenido reconocimientos por buenas prácticas en dirección y gestión universitaria por parte de la Universitat Politècnica de Catalunya (2021) y el Club de Excelencia en Gestión (2019), y ha sido galardonada en los International e-learning Awards (2018, 2019 y 2022).

ORCID: 0000-0003-2012-8784

Correo electrónico de contacto: [saredo02@ucm.es](mailto:saredo02@ucm.es)

Dirección para la correspondencia: c/ Rector Royo Villanova s/n. Ciudad Universitaria. 28040 Madrid (España).

