

DOI: <https://doi.org/10.18485/beoiber.2023.7.1.11>

**Milica Z. Popović<sup>1</sup>**  
*Academia de Lenguas Casa de lenguas*  
*Serbia*

## LA IMPORTANCIA DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN SERBIA

### Resumen

Para convertirse en un profesor en general, de lenguas extranjeras en particular, se requiere una cierta variedad de habilidades. Pero, sobre todo, no se puede ser profesor sin, en realidad, haber desempeñado el papel de uno. De hecho, es oportuno resaltar la importancia de la formación inicial y de las prácticas profesionales supervisadas que deben llevarse a cabo durante los estudios universitarios para preparar y familiarizar a los estudiantes de lengua española con el oficio de docente. Con este propósito, el objetivo de este trabajo es investigar el porcentaje de profesores de español en Serbia que han realizado prácticas durante sus estudios y cómo se han preparado para sus trabajos como docentes. A través de un cuestionario anónimo y tras analizar la muestra de 46 profesores de ELE, se presenta, en primer lugar, un descontento general con las prácticas realizadas, así como un 40 % de ellos que ni siquiera tuvieron la oportunidad de realizarlas. Asimismo, se manifiesta no solo la escasez de oportunidades de ejercer el oficio docente en el lugar de trabajo, sino también la falta de iniciativa y conocimiento de algunas oportunidades de voluntariado. Se considera, por consiguiente, importante haber ampliado el conocimiento del tema, especialmente porque es imprescindible que los profesores reciban tanto la educación teórica, como la oportunidad de educación práctica. Tanto observar las clases como participar en el proceso de crear y planear una clase o serie de clases se considera necesario, teniendo en cuenta que los encuestados destacaron la relación con sus mentores, sus consejos y posibilidades de colaboración en las actividades como más fructíferos.

**Palabras clave:** profesor de ELE, Prácticum, formación inicial, prácticas profesionales supervisadas.

---

<sup>1</sup> [milicapopovic2419@gmail.com](mailto:milicapopovic2419@gmail.com)



## THE IMPORTANCE OF SUPERVISED SPANISH TEACHER TRAINING PRACTICES IN SERBIA

### Summary

In order to become a teacher in general, and a foreign language teacher in particular, one must first possess a certain variety of skills. It is nevertheless impossible to be a teacher without, in fact, having played the role of one. Therefore, it is important to emphasize the importance of initial education and supervised professional practices that should be carried out during university studies with the intention to prepare and familiarize the Spanish language students with the job of a language teacher. In consequence, the aim of this paper is to investigate the percentage of Spanish teachers in Serbia who have completed professional practices during their studies and how they have prepared for their teaching jobs. Through an anonymous questionnaire and an analysis of a sample of 46 SFL teachers, a general dissatisfaction with the practices is first presented, as well as 40% of them who did not even have the opportunity to perform them. In addition to a shortage of opportunities to practice teaching in the workplace, there is also a lack of initiative and awareness about some volunteer opportunities. Therefore, it is considered significant having expanded the knowledge of the subject, especially since it is imperative that teachers receive both theoretical and practical education. It is believed that both observing classes and participating in the process of creating and planning a class or series of classes are quite necessary, considering that respondents highlighted the relationship with their mentors, their advice, and possibilities for collaboration in activities as the most effective.

**Key words:** SFL teacher, practicum, initial education, supervised professional practices.

### 1. Introducción

Se considera que el papel del profesor de lenguas extranjeras es bastante importante en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas (MCER 2002: 142), especialmente debido a su función como guía constante e imprescindible tras el proceso de ese aprendizaje. Por lo tanto, el presente trabajo tiene como propósito profundizar el tema de la formación inicial de los docentes de ELE en Serbia a través de la evaluación de la asignatura universitaria Prácticum y las prácticas profesionales supervisadas.

Inicialmente, es importante señalar que no todos los estudiantes de Filología optan por la carrera con la intención específica de convertirse en profesores de lengua. Esto se debe, en parte, a que la adquisición de ciertos conocimientos necesarios para la enseñanza, tales como la didáctica, la lingüística aplicada y los métodos de aprendizaje de lenguas, requiere la toma de asignaturas optativas que no forman parte del currículo obligatorio de la carrera de filología. Además, uno necesita haber completado los estudios de máster, tanto como haber aprobado asignaturas relacionadas con psicología, pedagogía y enseñanza de lenguas extranjeras en suma de treinta puntos, con la adición de realizar prácticas en una institución pública escolar y obtener los seis puntos restantes (Filipović 2016: 57; Bodrić 2017: 394; Đurić i Begović 2020: 205) para calificarse para un puesto de profesor de español en una institución pública escolar en Serbia. Este reglamento se aplica



a los docentes licenciados en Filología a partir del año 2005, ya que antes de esa fecha, completar una maestría no era un requisito obligatorio (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, artículo 142).

A continuación, se pone de relieve más a fondo la importancia de la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras y se ofrece la estructura de los programas universitarios del Prácticum en Serbia. Como parte central del trabajo, se expone la investigación en la que participaron 46 profesores y profesoras de español con el fin de elaborar sus experiencias estudiantiles en cuanto a dichas prácticas. El objetivo principal de este trabajo consiste en levantar el conocimiento sobre la escasez de oportunidades para los profesores de idiomas para ejercer su oficio antes de empezar a trabajar, pero también intentar ofrecer soluciones y sugerencias para la posible adaptación/mejora de dicho programa o alguno de sus aspectos. La hipótesis se establece en función de esta escasez y tiene como intención presentar las desventajas tanto de la asignatura Prácticum como de las prácticas profesionales, si las hay.

## **2. Formación inicial de los profesores – ámbito de las prácticas profesionales supervisadas**

De acuerdo con Williams y Burden (2007: 5), el proceso de educación es uno de los esfuerzos más importantes y complejos de la humanidad. Como recuerda Durbaba (2011: 11), la educación institucionalizada de las lenguas extranjeras se empeñó casi al mismo tiempo que la inserción del sistema escolar, lo que confirma su valor. En cuanto al tema, es necesario contextualizarlo dentro de la trayectoria académica de los estudiantes de Lengua y Literatura Españolas en Serbia, por la cual atraviesan para llegar a ser profesores de español.

Al definir la formación inicial de los profesores en general y en lenguas extranjeras en particular, se puede decir que se trata del primer paso hacia la creación de la identidad docente (Bodrič 2021: 78). Como tal, es imprescindible estar al corriente de todos los retos del aprendizaje en la época contemporánea (Sánchez Pérez 2004: 32; Rajović i Radulović 2007: 414; González Argüello y Pujolà Font 2008: 92; Durbaba 2011: 108; Krželj i Polovina 2019: 112; Verdía 2019: 678; Bodrič 2021: 99), puesto que aprender una lengua extranjera no se basa solamente en el conocimiento de la lengua misma (Sánchez Carrón 2013: 292), sus sistemas de reglas o su gramática, o en la transmisión pura de información (Fandiño-Parra 2017: 124). Se trata también de cambiar la imagen de uno mismo y entonces presentar una identidad social y cultural casi nueva, siendo impactado tanto como estudiante (Williams y Burden 2007: 115), como un (futuro) profesor.

Bodrič (2021: 78) hace recordar que antes existía un gran estigma cuando se debatía sobre las experiencias previas escolares de un futuro profesor e indica que sus



experiencias como estudiantes también influían en la decisión de ser o no ser docente en el futuro. Sin embargo, no debemos olvidar que los profesores también han sido estudiantes de español o simplemente alumnos en algunas clases de lenguas (Sánchez Pérez 2004: 46) y que es natural que sus propias creencias les ayuden a formar una idea sobre cómo hay que enseñar y qué tipo de profesor quieren o no (Glušac et al. 2019: 429). En realidad, es posible que, de tal forma, crean que sus alumnos se podrían parecer a ellos mismos como estudiantes, que tienen las mismas maneras de aprender o los mismos problemas al estudiar (Đorđević 2016: 157) o, incluso, esperan impartir un cierto tipo de curso o tienen cierta manera de impartirlo o el avance más rápido de parte de sus alumnos (Sánchez Pérez 2004: 45), lo que casi siempre no es realizable.

No obstante, hay unanimidad en uno: ser un profesor no es nada fácil. Con esta idea está de acuerdo Durbaba (2011: 109-110), que hace pensar a un viejo aforismo que advierte que «una lengua extranjera sí que se puede aprender aún a pesar del profesor», con el propósito de, de una manera graciosa, poner énfasis en la complejidad de las competencias necesarias que sobrepasan las competencias básicas para que, como ella presume, un profesor de lengua extranjera pueda ser completo. Desde luego, cuando tomamos en consideración su(s) papel(es) exigente(s) y variado(s) (MCER 2002: 140; González Argüello y Pujolà Font 2008: 94; Bodrič 2021: 90; Raičević 2011: 117), especialmente en la educación formal obligatoria, en la cual es indispensable cómo se ve el profesor desde la perspectiva del alumnado, con la suposición de que él mismo debería asumir el rol clave de la clase (Sánchez Pérez 2004: 41), se impone la pregunta: cómo debe de ser este buen profesor y cómo es posible convertirse en uno.

Sin embargo, cuando se consideran las cualidades que un profesor debe tener, cómo debe enseñar o cuál es su lugar en el aula, se ha debatido mucho y se puede encontrar una variedad de conceptos al respecto. Raičević (2011: 117) señala que, ante todo, un docente de lengua extranjera es una persona con educación universitaria que domina la lengua y la clase, siendo él mismo el organizador, ayudante, instructor y educador. Según Núñez Paris (2010: 2), el profesor es el mediador que debería transmitir sus conocimientos eficazmente en las condiciones que desarrolla, eso es, «guiar dicho aprendizaje y promover el desarrollo formativo autónomo de los alumnos», mientras emplea una paleta de estrategias y materiales innovadores y digitales, y sabe cuándo es la hora de usarlos (Newby et al. 2007: 40; Instituto Cervantes 2012: 11). El papel del docente, imprescindible para el aula, pero, por otro lado, inútil sin alumnos, como lo aclara Sánchez Pérez (2004: 43-44), enfatizando al profesor como protagonista del aprendizaje, añade que el docente también debe ser intermediador tanto como facilitador quien aporta «conocimientos demandados» para ser bueno. El profesor como mediador, instructor, moderador y navegador es el profesor el cual menciona Durbaba (2011: 108), y hace hincapié en que estos no son los papeles que se pueden suponer como pedagógicos ni didácticos, pero, sí que marcan el perfil de un buen profesor. Williams y Burden (2007: 121) explican que, para mantener al alumno interesado, no se trata solo de motivarle por

un tiempo inicial, sino también de establecer un entorno en el que el alumno se sienta motivado por un período de tiempo más largo. Por consiguiente, el profesor debe ajustar sus enfoques, combinar diferentes métodos y técnicas, cuyo uso depende, por su parte, de la realidad a la que pertenece el alumno, basado también en las investigaciones que se realizan adicionalmente y que ayudan al respecto (Glušac et al. 2019: 431). Filipović (2016: 59) también recalca que no se puede negar la necesidad de los conocimientos de las políticas lingüísticas. Además, Fandiño-Parra (2017: 124) sugiere que un docente debe guiar a los alumnos para que puedan usar la lengua aprendida para integrarse al mundo, desarrollándose ellos mismos en el proceso.

Ya que el objetivo final del aprendizaje de las lenguas extranjeras es la competencia comunicativa (Durbaba 2011: 156, Popović 2016: 4; Verdía 2019: 665), es necesario reflexionar sobre el alumno y sobre su papel en la clase. Como señala Raičević (2011: 117), el rol de profesor tradicional, que presumía al alumno en una posición subordinada en clase, ya se ha convertido en un tipo de docente que prepara e instruye, actúa de ciertas maneras para formar y desarrollar sus actitudes no solo en el ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera. Este cambio de foco desde el profesor al alumno, a partir de la visión tradicional del aprendizaje mismo, ayuda a que se fomente la autonomía e independencia del alumnado (Newby et al. 2007: 46; Instituto Cervantes 2012: 11; Krželj i Polovina 2019: 21), lo que indica que el proceso de aprendizaje es una actividad compartida entre profesor y sus alumnos (Raičević 2011: 135; Verdía 2019: 670). En consecuencia, un docente ideal, con todas las cualidades y competencias mencionadas, sabría cómo poner al alumno en el centro de la clase, y no la asignatura misma, con todas sus necesidades (Durbaba 2011: 107) e información que él mismo trae consigo al aula (Popović 2016: 17). Esta función estimuladora del profesor se refleja en su habilidad de organizar y animar al alumnado (Raičević 2011: 188), pero sin olvidar que, como indica Durbaba (2011: 114), la motivación misma no es suficiente para aprender, pero sin motivación no se puede avanzar.

Dado que la formación de los docentes es un tipo de formación bastante compleja, es decir, «el aprendizaje de la enseñanza y la enseñanza sobre la enseñanza», se presume que uno debería poseer una «serie de habilidades, conocimientos y competencias» (Fandiño-Parra 2017: 126). Así, cabe señalar que esta formación inicial de futuros profesores de lenguas extranjeras y su progreso profesional son sumamente importantes para cada país, ya que la calidad de su enseñanza y el grado de su educación depende, en realidad, de la aptitud de sus futuros alumnos (Bodrič 2021: 67). Aunque supone diversos conocimientos teóricos, el trabajo de un profesor de una lengua extranjera consiste principalmente en lo que podría denominarse práctico: enseñar a los alumnos cómo aprender (Williams y Burden 2007: 73). Tras transmitir las unidades didácticas, con el empleo de diferentes estrategias para hacer la lengua más accesible, el profesor es como un mediador entre la lengua y el alumnado (MCER 2002: 140; Williams y Burden 2007: 68; Durbaba



2011: 108; Vučićević 2011: 117). De hecho, no se puede negar la esencialidad de las prácticas profesionales supervisadas para un futuro docente.

## 2.1. Prácticum en Serbia (Estudios universitarios de la lengua española)

Puesto que la práctica supone la base de cada tipo de conocimiento (Bodrič 2021: 79; Bodrič 2017: 379), y la práctica docente debería ser dinámica, contextualizada y compleja (Vergara Fregoso 2016: 75), se puede deducir, primero, por qué la asignatura Prácticum en las Universidades en Serbia es un punto crucial en la formación inicial de profesores. Consiste en la observación de clases y en la impartición de por lo menos una clase en una escuela primaria o secundaria, según lo establecido por la ley de educación reglada de Serbia, y, a lo largo del programa, colaboración con el profesor-mentor de la institución. En resumen, se trata de familiarizarse mejor con el proceso completo de trabajar en una institución pública como docente.

La asignatura en cuestión solo se imparte en dos facultades de Serbia: la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado y la Facultad de Filología y Artes de la Universidad de Kragujevac. En las Universidades mencionadas se ubican, respectivamente, el Departamento de Estudios Ibéricos y el Departamento de Estudios Hispánicos, los cuales ofrecen licenciaturas en Filología Hispánica.

Por consiguiente, cabe elaborar cómo se estructuran estos planes de estudio.

### 2.1.1. Prácticum en el Departamento de los Estudios Ibéricos

En cuanto a los datos disponibles en la página web de la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado, la asignatura solo se imparte como parte del programa de Estudios de Posgrado. Tras la inauguración de la Declaración de Bolonia en Serbia, al igual que en otros países europeos, se presentó la oportunidad para el incremento de la enseñanza práctica y, de esta forma, el desarrollo de competencias estudiantiles a través de un tipo de formación práctica de mayor calidad (Bodrič 2017: 380). Tres versiones del currículo están disponibles en la página web mencionada de la Facultad, y serán expuestas en orden cronológico. Es importante señalar que solo la tercera se imparte en la actualidad.

En primer lugar, en la versión del año 2008 (Katedra za iberijske studije 2008) se requería como mínimo la asistencia a dos clases de español en el Liceo Filológico o en alguna academia de lenguas, las cuales debían ser confirmadas por los profesores-mentores, pero también presentar su opinión crítica sobre dichas clases observadas. Constaba también de un examen parcial y un final, un trabajo de siete páginas sobre el tema de la lingüística aplicada y la presentación de un capítulo del libro *Didáctica de las segundas lenguas* (1990, grupo de autores) en el que debía mostrar alguno de los métodos de enseñanza.



Al implementar la nueva acreditación de Bolonia en 2009 (Katedra za iberijske studije 2009), se añadió al currículo la observación de 16 clases en una escuela primaria o secundaria, impartiendo la última. También se ofrecían consultas con los profesores para aprender cómo es mejor organizar y planear las clases anual y mensualmente, así como para informarse sobre las otras obligaciones administrativas que los profesores tienen y recibir instrucciones de cómo organizar clases adicionales o preparar alumnos para las competiciones. La nota final consistía en un portafolio sobre las prácticas que se llevaban a cabo al final del semestre, resumiendo todas las clases observadas y la clase impartida independientemente.

Con la siguiente acreditación otorgada por la Facultad de Filología en 2015 (Katedra za iberijske studije 2015), la asignatura se desarrolló de diversas maneras. Como primero, el Prácticum ahora está dividido en dos partes: una parte de las prácticas docentes se imparte en las escuelas públicas y otra en la facultad misma. Los estudiantes pueden, en primer lugar, optar por la escuela primaria o la secundaria y allí observar 15 clases y luego impartir una clase una vez terminadas las observaciones. Deben, además, elaborar un portafolio de las clases observadas tanto como actividades adicionales y, de acuerdo con el mentor, participar en las actividades extraescolares. Por otra parte, el programa en el Departamento supone asistencia a las clases en una de las asignaturas obligatorias para estudiantes de Lengua Española durante un año académico, desde noviembre hasta mayo semanalmente 90 minutos (dos clases escolares). Se presupone que el estudiante también participa en la impartición de las clases tras la preparación de actividades preseleccionadas con la mentora, con la adición de una clase final impartida en su totalidad.

### **2.1.2. Prácticum en el Departamento de Estudios Hispánicos**

El Prácticum en el Departamento de Estudios Hispánicos en la Facultad de Filología y Arte en Kragujevac (Katedra za hispanistiku 2016) se compone de 60 horas de observación de clases de español en una institución preescolar, escuela primaria o secundaria, así como también de impartir una clase, con la preparación detallada lo que presenta un 30 % de la nota final. Además, supone el portafolio de prácticas en su totalidad, la organización de actividades en coordinación con el mentor y la participación en actividades adicionales, clases de apoyo y actividades extraescolares como visitas organizadas a exposiciones, lecturas, fiestas de final de curso, así como contribuir a la evaluación y a la elaboración de planes mensuales y anuales de clases.



### 2.1.3. Innovaciones a partir del año académico 2022

Es importante señalar que, a partir del año académico 2022, el Departamento de Estudios Hispánicos en Kragujevac tendrá un nuevo currículo de su Prácticum, así como de los estudios de máster (Katedra za hispanistiku 2021), aunque la información detallada todavía no se encuentra en la página web del Departamento.

Asimismo, en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Novi Sad, a partir del año académico 2022, se inauguró el Módulo de la lengua y literatura españolas en los estudios de máster, pero como el programa es muy reciente, fue excluido de este trabajo.

## 3. La investigación

El surgimiento del tema de las prácticas supervisadas de profesores de lenguas extranjeras en Serbia como parte del proceso de formación de docentes es de interés para la comunidad académica, teniendo en cuenta que no se han realizado muchas investigaciones al respecto.

En esta ocasión, se reunió una muestra de 46 profesores de lengua española con una amplia experiencia docente, con el fin de presentar sus trayectorias profesionales tras ofrecer sus perspectivas y demostrar en qué grado y con qué fin las prácticas realizadas fueron satisfactorias.

Se puede considerar relevante la evaluación de las prácticas profesionales supervisadas, no solo de las universitarias, sino también de las prácticas que los profesores eligen o encuentran solos y las prácticas profesionales, es decir, preparaciones prácticas para un puesto en una institución escolar, pública o privada, ya que, dependiendo de estas experiencias, los estudiantes deciden convertirse o no en los profesores de lengua extranjera. La calidad de dichas prácticas y las posibilidades que los estudiantes tienen durante sus estudios de pregrado y posgrado pueden ser invaluable para su futuro como docentes, ya que les brindan una oportunidad de estar al otro lado de la cátedra, de enseñar y decidir si esta es su vocación futura o no, en otras palabras, ver y sentir cómo es ser docente (Bodrič 2021: 78).

### 3.1. El cuestionario

Para la elaboración del cuestionario fue usada la herramienta de Google, *Google Forms*, con el fin de obtener las respuestas en línea y fue distribuido durante el mes de mayo de 2022 tanto a través de grupos de *Facebook*, como por la lista del correo electrónico común de la *Asociación de los profesores de español en Serbia*. De un total de veinticuatro preguntas, había dos de tipo abierto.





Una condición importante era que los encuestados fueran profesores ya formados y, por tanto, empleados en las instituciones públicas como profesores o profesoras de español, pero también en academias de lenguas. En aquellos casos en los que pareció posible, se dejó espacio para que los encuestados añadiesen alguna opción que no estaba prevista en el cuestionario.

### 3.2. La estructura

El cuestionario estaba compuesto por tres partes, en cuanto a las prácticas en diferentes aspectos: experiencia en la universidad, experiencia con proyectos de voluntariado y experiencia en el lugar de trabajo.

La primera, la más amplia, supone tanto recopilar información como poder expresar opiniones sobre las prácticas (dónde, por cuánto tiempo, en que consistían), el papel del profesor-mentor, la aplicación de lo aprendido a cada ámbito de profesorado.

También pareció importante destacar las prácticas que no formaban parte del plan de estudios, aunque es posible que se hayan realizado durante los estudios. Se hizo referencia a la frecuencia y al nivel de ambición con que los estudiantes de español o profesores recién formados buscaron o aceptaron oportunidades de participar en proyectos voluntarios para ganar experiencia docente o simplemente para experimentar cómo se ven en este papel.

El tercer apartado, de igual manera, tiene como foco de interés averiguar si los profesores cursaron o no algún tipo de prácticas antes de empezar a trabajar en las instituciones donde trabajan o han trabajado. El objetivo final fue destacar la duración de este tipo de prácticas, en qué consistían o si incluso existían.

### 3.3. Análisis de los datos

Según lo previamente mencionado, en el momento de distribuir la encuesta solo existían dos universidades en Serbia donde se podía estudiar español, la Facultad de Filología de la Universidad en Belgrado y la Facultad de Filología y Artes de la Universidad de Kragujevac. Por lo tanto, estas fueron las dos principales opciones que se ofrecieron con respecto a la formación universitaria de los profesores, con la posibilidad de estudiar fuera de Serbia. De las 46 respuestas totales, 39 (84,8 %) de los encuestados se formaron en Belgrado, 6 (13 %) en Kragujevac y una persona (2,2 %) en el extranjero.

En cuanto a la experiencia laboral de los encuestados, en la *Tabla 1* se presentan los datos ordenados ascendentemente, desde los recién graduados hasta los que han trabajado como profesores por más de dos décadas, así como el lugar donde se obtuvo la licenciatura para mostrar resultados más detallados.



¿Dónde estudió español? ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene?	Número de respuestas	%	U. de BG	U. de KG	extranjero
Menos de un año	2	4,3 %	2	/	/
Menos de cinco años	10	21,7 %	8	2	/
Más de cinco años	16	34,8 %	12	3	1
Más de 10 años	13	38,3 %	12	1	/
Más de 20 años	5	10,9 %	5	/	/

Tabla 1, respuestas sumadas de las preguntas: «¿Dónde estudió español?» y «¿Cuántos años de experiencia laboral tiene?»

Al cuestionar si los profesores consultados realizaron o no las prácticas supervisadas en su formación académica, los resultados fueron los siguientes: 28 (60,9 %) de ellos realizaron prácticas profesionales supervisadas, mientras que 18 (39,1 %) no las realizaron.

Dado que es posible hacer prácticas tanto durante los estudios de grado, como durante los estudios de posgrado, resultó importante dar a conocer cuándo la mayoría de los encuestados realizó las suyas. Un 58,7 % (N = 27) de ellos, esto es, un poco más de la mitad, dijo que hizo sus prácticas durante los estudios de posgrado y un 15,2 % (N = 7) que las hizo durante los estudios de grado.

La duración de las prácticas también es un factor importante a la hora de evaluar, ya que se suponía que en diferentes épocas y en las diferentes universidades no fuera posible que duraran la misma cantidad de tiempo. La *Tabla 2* presenta las respuestas en orden ascendente, comenzando por las más breves.

¿Cuánto tiempo duraron las prácticas?	Número de respuestas	%
Un mes	11	23,9 %
Entre 1 y 3 meses	13	28,3 %
Entre 3 y 6 meses	4	8,7 %
Más de 6 meses	6	13 %
No tenía prácticas	12	26,1 %

Tabla 2, las respuestas sumadas de la pregunta: «¿Cuánto tiempo duraron las prácticas?»



A continuación, resultó significativo investigar en qué tipo de institución se realizaron las prácticas. Además, los encuestados podían elegir más de una opción si fuera necesario, como se cree posible cursar las prácticas en más de una institución.

¿En qué tipo de institución hizo las prácticas?	Número de respuestas	%
En una escuela primaria	15	32,6 %
En una escuela secundaria	12	26,1 %
En la universidad	6	13 %
No tenía prácticas	12	26,1 %

Tabla 3, las respuestas sumadas de la pregunta: «¿En qué tipo de institución hizo las prácticas?»

Cabe señalar que para cada una de las opciones respectivamente se dejó una respuesta: «en una escuela primaria» y «en una escuela secundaria», «en una escuela primaria» y «la universidad», «en una academia de lenguas (estudios de grado) y en la universidad (estudios de posgrado)». Dos veces se marcaron las opciones «en una escuela secundaria» y «en la universidad». Asimismo, como respuestas adicionales, cuatro personas encuestadas respondieron que realizaron sus prácticas en las academias de lenguas.

Acerca del punto central para la investigación, es decir, para conseguir las opiniones de los profesores sobre las prácticas mismas, se ofrecieron adjetivos tanto positivos como negativos, con la posibilidad de elegir más de uno. Basado en las respuestas sumadas, ocho personas marcaron solo una respuesta. En la *Tabla 4* se presenta el número de veces en que determinada opción la seleccionaron y el porcentaje.

Desde el punto de vista actual, estas prácticas eran:	Número de respuestas	%
útiles	21	45,7 %
superficiales	12	26,1 %
informativas	17	37 %
exigentes	3	6,5 %
interesantes	20	43,5 %



suficientes	1	2,2 %
fáciles	11	23,9 %
difíciles	1	2,2 %
No tenía prácticas	12	26,1 %

Tabla 4, respuestas sumadas de la pregunta: «Desde el punto de vista actual, estas prácticas eran:»

Si no se incluyen las respuestas de las personas que no realizaron prácticas, que eran 12, el máximo de cinco encuestados marcó las tres opciones: «útiles», «informativas», e «interesantes», cuatro personas optaron por «útiles», «informativas», «interesantes», y «fáciles». También, tres de los encuestados dijeron que sus prácticas fueron «útiles» e «interesantes», otros tres, por otro lado, eligieron «superficiales» y «fáciles». Tres personas marcaron, respectivamente, solo las opciones «superficiales» e «informativas», dos personas seleccionaron las opciones «útiles», «superficiales», «informativas», «interesantes».

El contenido y el tipo de tareas realizadas durante las prácticas que en diferentes tipos de instituciones también podrían variar, por lo tanto, verificar si las prácticas solo incluían la observación, o la observación e impartición de las clases, o incluso la planificación de las actividades u otros fue la siguiente duda. En la *Tabla 5* se puede ver exactamente en qué consistían exactamente las prácticas de los encuestados en orden decreciente.

Las prácticas consistían en:	Número de respuestas	%
observar las clases e impartir solo una clase	15	32,6 %
observar las clases y participar (preparar y planear actividades) y al final dar una clase entera	7	15,2 %
observar las clases y participar (preparar y planear actividades)	5	10,9 %
observar las clases e impartir clases	3	6,5 %
solo impartir clases	3	6,5 %



solo observar las clases	-	-
No tenía prácticas	12	26,1 %

Tabla 5, respuestas sumadas de la pregunta: «Las prácticas consistían en:»

Se destaca que, junto a estas, había también respuestas adicionales que aclararon con más detalle si prepararon las actividades, dieron una clase final o más clases, o si mantuvieron el contacto con su profesor-mentor.

Respecto a las actividades para la(s) clase(s), dependiendo de la ocasión, los encuestados tuvieron diferentes experiencias. El 41,3 % (N = 19) de los encuestados preparaba las actividades solos, el 21,7 % (N = 10) lo hacía solo, pero con la consulta del profesor o profesora, el 10,9 % (N = 5) lo hacía en parejas, y solo una persona (2,2 %) las tenía preparadas. Aún quedan los 26,1 % (N = 12) que no hizo prácticas.

Como se puede considerar notable el rol del profesor - mentor, es preciso especificar qué tipo de trabajo hizo este mentor. Las respuestas están expuestas en la *Tabla 6* por el número de respuestas dadas, ya que los encuestados podían marcar más de una respuesta.

<b>Durante las prácticas:</b>	Número de respuestas	%
mi profesor / profesora me daba consejos como avanzar	18	39,1 %
mi profesor / profesora me daba el <i>feedback</i> para cada actividad / clase	16	34,8 %
mi profesor / profesora me corregía cuando era necesario	14	30,4 %
mi profesor / profesora me ayudaba con mis tareas	9	19,6 %
No tenía prácticas	12	26,1 %

Tabla 6, respuestas sumadas en la pregunta: «Durante las prácticas:»

Por un lado, se presentan seis respuestas que suponían todas las respuestas marcadas (menos las de no tener prácticas), y por el otro lado, respuestas adicionales como «Mi profesora no hizo nada», «Solo impartí una clase, así que no aprendí nada», «Tenía que informarme y organizar todo solo/a».

Teniendo en cuenta el tipo de ayuda que se supone que los profesores-mentores podrían haber aportado, pareció conveniente comprender cual fue considerado más importante. El 41,3 % (N = 19) de los encuestados eligió «los consejos» y el 30,4 % (N = 14)



eligió «el *feedback*». «Ayuda con las tareas» era la más importante para una persona encuestada (2,2 %) y «las correcciones» para otros tres encuestados (6,5 %). Las respuestas adicionales incluyeron: «todo», «experiencia propia», pero también «nada» y «Al final puedo decir que me faltaron todas las cosas de esta lista, así que no le veo ninguna utilidad».

A fin de completar la respuesta al respecto a la interacción con el mentor, la siguiente pregunta fue formulada de manera abierta para que los encuestados pudieran indicar qué les faltó durante las prácticas. Las respuestas que se repiten y destacan se refieren a la oportunidad de impartir más clases, más práctica. Se enfatiza el breve período de duración de las prácticas, pero también se señala la falta de *feedback* por parte de los profesores, de los consejos y del intercambio de las experiencias y buenas prácticas. Es imperativo resaltar varias respuestas que sugieren que los estudiantes no estaban suficientemente involucrados en la impartición de las clases y la creación de las actividades y que, además, es necesario seleccionar profesores más creativos e interesados de las escuelas en las que se cursan las prácticas. De igual manera, una respuesta recuerda a la oportunidad de invertir más tiempo con los alumnos de primaria, una a mejor organización previa y una a mayor cantidad de observación. Solo existe una respuesta que mostró que las prácticas llevaron a cabo fueron suficientes.

La siguiente cuestión contribuyó a familiarizarse con las preferencias de los encuestados en cuanto al ámbito de su trabajo docente. Se pueden ver en la *Tabla 7* en su variedad.

¿Trabajó o tiene ganas de trabajar en diferentes ámbitos de profesorado?	Número de respuestas	%
Sí, quiero trabajar y con los niños y con los adultos	17	37 %
Quiero trabajar con los estudiantes	17	37 %
Quiero trabajar con extranjeros	12	26,1 %
Quiero trabajar con los adultos	11	23,9 %
No quiero trabajar en una escuela pública	11	23,9 %
Quiero trabajar con las personas de la tercera edad	7	15,2 %
No estoy seguro / segura	3	6,5 %
Quiero trabajar con los niños	3	6,5 %

Tabla 7, respuestas sumadas a la pregunta «¿Trabajó o tiene ganas de trabajar en diferentes ámbitos de profesorado?»



En las respuestas adicionales, los encuestados especificaron que ya trabajan con un cierto grupo, los estudiantes, extranjeros, adultos, o niños y adultos.

En cuanto a si los encuestados piensan que las prácticas pueden ayudar para todo tipo de trabajo docente, el mínimo de 19,6 % (N = 9) lo confirma. El 26,1 % (N = 12) de los encuestados cree que uno tiene que aprender mucho él mismo, mientras que más de la mitad (54,3 % = 25) opina que deberían existir prácticas más específicas.

El siguiente apartado del cuestionario trata de la participación de los encuestados en proyectos de voluntariado, así como de sus opiniones acerca de la importancia e influencia que dicha participación pudo haber tenido en su vocación de profesor(a). Más de la mitad (52,2 % = 24) afirmó que sí ensayó su habilidad docente en algún proyecto voluntario, pero casi un cuarto (23,9 % = 11) no tuvo ningún tipo de oportunidad mientras estudiaba. El 10,9 % (N = 5) de los encuestados mencionó que no tenía conocimiento de este tipo de proyectos y el 8,7 % (N = 4) destacó que no disponían de tiempo necesario. Se presentan a continuación, en orden decreciente. En cuanto al tipo de proyecto, se presentan opciones de proyectos seleccionados por los encuestados en la *Tabla 8*.

¿En qué tipo de proyecto participó?	Número de respuestas	%
Estudiantes para estudiantes (proyecto de parte de Facultad de Filología en Belgrado)	8	17,4 %
Impartí clases como parte de alguna organización	8	17,4 %
Hice prácticas en una academia de lenguas	8	17,4 %
Impartí clases en alguna de las Oficinas de los jóvenes	6	13 %
Hice prácticas en un proyecto en España o en el extranjero	6	13 %
No participé en ningún proyecto	14	30,4 %

Tabla 8, respuestas sumadas a la pregunta: «¿En qué tipo de proyecto participó?»

Cinco de los encuestados señalaron que participaron en más de un proyecto, y eso – dos personas en tres tipos de proyectos cada una, y tres personas en dos proyectos. También, en las respuestas adicionales, una persona añadió que organizó un curso de español en una escuela secundaria como lengua optativa, y la otra en una escuela primaria, dentro del proyecto «Lengua española en escuelas primarias» de la Asociación de Profesores de Español en Serbia en cooperación con la Facultad de Filología de Belgrado.



Puesto que cada tipo de prácticas puede considerarse importante antes de empezar a ejercer su profesión, es de interés comprobar si las prácticas realizadas ayudaron a los encuestados a formarse mejor como profesores. Una proporción significativa (47,8 % = 22) confirmó que sí, pero el 15,2 % (N = 7) dijo que no tanto. El 23,9 % (11) no participó o no tuvo la oportunidad de participar en los proyectos, mientras que el 4,3 % (N = 2) manifestó que las prácticas en la universidad eran más útiles. Las respuestas adicionales consistían esta vez en dos respuestas en las que se dijo que no, y una en la que la persona indicó que empezó a trabajar a los 22 años, lo cual le ayudó.

Con respecto a los proyectos de voluntariado, buscar oportunidades de prácticas, aunque no son pagadas inicialmente, más de la mitad de los encuestados (54,3 % = 25) afirmó que fueron importantes para ellos, aunque un 10,9 % (N = 5) mencionó que no quiere trabajar sin cobrar. Casi un tercio (28,3 % = 13) de los encuestados aclaró que el proyecto de voluntariado puede ser una buena oportunidad siempre y cuando se aprenda algo de ello. La importancia de la edad del practicante se menciona en una de las respuestas adicionales, y la otra recuerda que en algunas ocasiones no se puede tener el lujo de trabajar sin cobrar. En otras palabras, aunque tiene trabajo, la persona encuestada dijo que la situación es casi como si estuviera trabajando gratis.

En el apartado final del cuestionario, la pregunta sobre el ámbito del puesto de trabajo actual siguió la cronología del desarrollo profesional de los encuestados. Los resultados se presentan en la *Tabla 9*.

¿Dónde trabaja hoy como profesor / a de español?	Número de respuestas	%
Doy clases particulares	22	47,8 %
En una academia de lenguas	9	19,6 %
En la universidad	7	15,2 %
En una escuela secundaria	6	13 %
En una escuela primaria	2	4,3 %

Tabla 9, respuestas sumadas en la pregunta: «¿Dónde trabaja hoy como profesor / a de español?»





En cuanto a la preparación organizada por la institución en la que trabajan, resulta que 9 personas (19,6 %) la hacían, ya que 31 personas encuestadas (67,4 %) se preparaban solas para las clases. Del mismo modo, 11 encuestados (23,9 %) comentaron que no contaban con ningún tipo de preparación y que, en consecuencia, se veían obligados a prepararse por su cuenta para las clases. Cuatro personas (8,7 %) manifestaron que se requería que observaran las clases antes de empezar a trabajar. Se señala que en esta pregunta fue posible marcar más respuestas.

Como la preparación para la posición de trabajo fue principalmente individual, fue crucial preguntar cómo se sentían los encuestados al momento de comenzar a trabajar. Al respecto, un poco más de la mitad (54,3 % = 25) confirmó que tenía algo de experiencia previa, con clases particulares y proyectos de voluntariado. Sin embargo, casi un tercio de los encuestados (28,3 % = 13) marcó que se sentían un poco perdidos y el 13 % (N = 6) indicó que no se sentía preparado para su trabajo. El 8,7 % (N = 4) se sentía bien preparado y el 13 % (N = 6) indicó que no tenía experiencia previa. Es interesante que, como también se pudo elegir más de una opción, a pesar de que los encuestados señalaron la opción de tener experiencia dando clases, también marcaron la opción de no sentirse preparados o de sentirse perdidos.

Por lo tanto, la cuestión más conveniente a seguir es la de si piensan que es posible sentirse preparado para ser profesor antes de serlo. Casi la mitad (47,8 % = 22) de los encuestados respondió que no exactamente y el 17,4 % (N = 8) que no. Por otro lado, un poco más de un cuarto de los encuestados (26,1 % = 12) está convencido de que sí es posible. Los comentarios adicionales incluyen: «no tengo idea», «depende de la persona» y una respuesta que recuerda que, aunque una persona esté preparada, la realidad siempre supera toda la preparación previa.

Para terminar, y para completar la pregunta anterior, parece necesario cerrar la encuesta con el objetivo de determinar si las prácticas, tanto las realizadas en la universidad como en el lugar de trabajo, ayudaron a los profesores encuestados a formarse como los profesores que son hoy. El 45,7 % (N = 21) dijo que sí, el 28,3 % (N = 13) que no tanto y el 10,9 % (N = 5) que no sirvieron de ayuda en absoluto. Una persona dijo que sí se aprende un poco, otra que aprendió todo lo que sabe en una academia de lenguas donde trabajó como profesora de inglés, y la tercera, que trabajar y compartir dudas con colegas, cultivar la curiosidad e investigar, produce buenos resultados.

Por último, la segunda pregunta de tipo abierto se refiere al aspecto en el cual dichas prácticas fueron o no fueron útiles. Se presentan varias respuestas breves como un «en cada / todo aspecto» como resumen. En la mayoría de otras respuestas más amplias, se destaca el desarrollo de la habilidad de organizar y dividir las clases, de hecho, la estructura misma y la definición de los objetivos de las clases, tanto como de elegir las actividades y buscar los materiales adecuados. Además, se hace referencia en varias ocasiones al incremento de la confianza en uno mismo una vez terminadas las prácticas,



la sensación de familiarizarse con el aula y con los alumnos, de relajarse y de conocerse mejor a sí mismo como profesor. Por otro lado, se considera que las prácticas fueron cortas e incompletas, o que suponían una mayor cantidad de observación que de impartición de clases, lo cual implicaba la falta de sensación de poder intervenir o mostrar su talento o aplicar los conocimientos teóricos. Se presentan un par de respuestas incompletas, esto es, los encuestados escribieron solamente «/» o «.», un par que indica que las prácticas ayudaron «en ningún aspecto», «no había nada práctico», pero se encuentran en minoría.

### 3.4. Discusión

Después del análisis de las respuestas obtenidas, como primero se debería destacar que 18<sup>2</sup> profesores de español a partir de 46 participantes no tuvieron prácticas profesionales supervisadas como parte de su formación inicial. Debido a que se trata de una investigación introductoria que, a la vez, supone una muestra no homogénea de encuestados empleados en diferentes tipos de instituciones, de diferente edad y, por lo tanto, un nivel variado de experiencia, este número tal vez no parece tan grande. Pero, por otra parte, es necesario considerar que sí se trata de casi el 40 % de docentes, lo que confirma la hipótesis del trabajo, ya que sí se presenta una escasez significativa de prácticas profesionales docentes para profesores de español. Al comparar estos datos con los años de experiencia, el resultado es el siguiente:

- 5/5 sin prácticas: personas con más de 20 años de experiencia
- 4/13 sin prácticas: personas con más de 10 años de experiencia
- 5/16 sin prácticas: personas con más de 5 años de experiencia
- 4/10 sin prácticas: personas con menos de 5 años de experiencia
- 0/2 sin prácticas: personas con menos de un año de experiencia

Evidentemente, es necesario tener en cuenta que las prácticas como tales no existían hace veinte o más años en el programa universitario (basado en las respuestas de las cinco personas con más años de experiencia encuestadas), ni tampoco se ofrecían los proyectos de voluntariado. Por otro lado, se precisan considerar las respuestas que dan una reseña más o menos negativa de las prácticas, especialmente cuando se trata de las prácticas en la universidad de los profesores con menos experiencia. Aunque solo se cuenta con dos personas encuestadas que completaron las prácticas recientemente y

---

<sup>2</sup> Si se examina con más precisión el número de respuestas a lo largo del análisis de la encuesta, se observa que el número 12 se repite como número de profesores que no tenían prácticas. Al revisar las respuestas más detalladamente, se deduce que los demás 6 encuestados, que inicialmente marcaron la opción no haber realizado las prácticas, sí asistían a la asignatura, pero, o no tuvieron la oportunidad de dar clases, o no las consideraron suficientes. Por lo tanto, el resultado porcentual de la pregunta inicial de si realizaron las prácticas fue usado aquí.

puede parecer que el sistema ha mejorado, las experiencias no fueron tan satisfactorias, debido a la falta de especificidad de las prácticas y del contacto con alumnos de diferentes edades e incluso a la falta de prácticas en el puesto de trabajo actual. De igual modo, los profesores encuestados con menos de cinco años de experiencia mencionaron que les faltó una organización mejor y la colaboración con la coordinadora, el *feedback* por parte de los profesores, y también la participación en las clases.

Asimismo, se nota que la duración de la ejecución en diferentes tipos de instituciones en general es diferente y, de esta forma, se suman unos resultados poco concluyentes para obtener unos datos definitivos. Rajović y Radulović (2007: 415) han llegado a la misma conclusión, recordando que los planes y programas de las asignaturas que forman parte de la formación inicial de los profesores no son de la misma duración y estructura, lo que también se pudo concluir al observar los currículos del Prácticum en Belgrado y en Kragujevac. Puesto que varios encuestados señalaron que las prácticas que presuponen la impartición de una sola clase son insuficientes, se puede argumentar que uno tendría una mejor idea sobre el trabajo docente si estuviera más incluido en el proceso, es decir, impartir más clases obligatorias en lugar de observar más. La autonomía de los encuestados fue bastante valorada a la hora de preparar las clases y las actividades que se realizaban de manera individual en la mayoría de los casos, aunque, en ciertas ocasiones, se contaba con la ayuda del mentor. En el contexto del Prácticum, los encuestados también percibieron que, además de dar más clases por su cuenta, les faltó más supervisión y dedicación por parte del mentor (no se especifica si se trata del mentor universitario o escolar). La escasez de la variedad en cuanto a la edad de los alumnos, la manera de enseñar, la libertad de elegir profesores-mentores (Petrović 2010: 62) no puede ignorarse en estas circunstancias. Por lo tanto, la cuestión que queda para resolver es cómo o si se pueden modificar estos tipos de situaciones, ya que esta no se trata solo de la decisión del profesor encargado de la asignatura, sino, quizás, de la imposibilidad de encajar todo lo necesario en una sola asignatura.

En resumen, las desventajas enumeradas por los encuestados a lo largo de la encuesta, así como los comentarios adicionales de los encuestados, demuestran que las prácticas no estaban tan bien estructuradas. En consecuencia, la mayoría de los profesores mostraron respuestas unánimes: les faltan más clases, más contacto y mejor colaboración con el profesor-mentor, creen que las prácticas son cortas e insuficientes.

Sin embargo, es especialmente importante destacar que el *feedback* del mentor se considera el vínculo más fructífero en la formación de futuros docentes, tanto como sus consejos y correcciones: la supervisión como tal, en resumen. Se debe, tal vez, reflexionar sobre cómo desarrollar mejor el papel de un buen mentor (profesor tanto de la facultad, como de la institución escolar) para poder instruir y, por consiguiente, presentar su trabajo y su competencia de la manera que ayude a los estudiantes a seguir su ejemplo (Petrović 2010: 66; Rajović i Radulović 2010: 13).



Se puede concluir, en cuanto a la autonomía mencionada anteriormente, que cuando se trata de buscar oportunidades fuera del programa universitario, más de la mitad de los encuestados sí que intentó integrarse en el mundo docente a través de proyectos de voluntariado. Entre ellos especialmente se destaca el proyecto *Estudiantes para estudiantes*, que supone que los estudiantes de la Facultad de Filología en Belgrado impartan clases de la lengua que estudian a los estudiantes de otras facultades, lo que es una forma perfecta de trabajar a tiempo parcial como profesor, y así crear su propio curso y horario, en duración de un semestre, después del cual se recibe un certificado (Popović 2016: 11). No sería una mala idea desarrollar, quizás, un proyecto similar en otras facultades de orientación filológica en Serbia, sin olvidar animar a los estudiantes a que se interesen por ello, teniendo en cuenta que había respuestas que confirmaron la falta del conocimiento sobre los proyectos de voluntariado asequibles. Por otra parte, es oportuno destacar la gran importancia del hecho que los encuestados mostraron mucha voluntad a la hora de buscar oportunidades por sí mismos y que, los que sí participaron en algún tipo de práctica adicional a la de la facultad, concluyeron que eso fue un punto significativo para ellos como profesores de español. La única desventaja es que este tipo de proyecto no está bien estructurado y no está siempre supervisado como las prácticas en la facultad, tal y como lo confirmó un porcentaje de encuestados. También se mencionaron con bastante frecuencia prácticas previas al obtener el trabajo en academias de lenguas, con diferente nivel de autonomía, que, en la mayoría de los casos, incluían la figura de un mentor. A pesar de que no se pueden cursar prácticas en este tipo de instituciones durante el Prácticum, se consideró relevante incluirlas como experiencia, ya que de esta forma se podría poner en práctica la docencia, y, además, se podría aportar conocimiento a otros estudiantes que tuvieran dudas al respecto.

Por último, cabe señalar la ausencia de prácticas profesionales docentes en las instituciones donde los profesores encuestados están empleados actualmente. Puesto que, en varios casos, los profesores se prepararon sin la ayuda del mentor, incluso aunque poseían experiencia previa (prácticas, clases particulares, proyectos), los encuestados no se sentían tan preparados para ya llegar a ser profesores. La mayoría confirmó que no se puede ser profesor sin serlo, en otras palabras, que es casi imposible sentirse completamente preparado, especialmente para situaciones inesperadas que siempre pueden surgir en el aula. Por lo tanto, menos de la mitad de los encuestados afirmó que cualquier tipo de prácticas, de hecho, les ayudó y cambió su nivel de autoestima y la manera de organizar y planear clases, y les trajo la experiencia necesaria.

#### 4. Conclusiones - investigación más allá del aula y limitaciones notadas

Sin lugar a dudas, investigar las actitudes de los profesores de lengua española sobre las prácticas profesionales de docentes de lengua española en Serbia, pareció impor-



tante como tal, teniendo en cuenta que un tema así puede ser bastante relevante a la hora de hacer un avance para introducir algunas modificaciones para la futura formación del profesorado. El presente trabajo alcanza su objetivo de investigación al presentar las experiencias de 46 profesores de español, señalando algunos de los problemas a los que se enfrentan y analizando sus respuestas para destacar los puntos clave de estos problemas. Para tener una idea más clara sobre su formación inicial, es necesario hacer una investigación más detallada para analizar, tal vez, diferentes ámbitos de manera más específica para obtener información más completa. Asimismo, podría ser útil encuestar únicamente a los filólogos hispanistas que asistieron al Prácticum, para comprobar, como primer paso, qué número de ellos hoy en día son profesores, o han elegido esta trayectoria docente por un tiempo. Esta investigación demostraría de manera más clara algunos aspectos evaluativos del Prácticum, que también podrían ser relevantes.

Por supuesto, debe señalarse la importancia del desarrollo de los programas en las Universidades de Serbia que suponen el Prácticum en el campo de la lengua española. El incremento de las horas de prácticas evidencia que se ha reconocido la necesidad de ampliar los programas existentes e investigar de qué forma se pueden implementar oportunidades para futuros profesores antes de obtener el diploma. El Prácticum no debe ser solamente la mera aplicación teórica de conocimiento docente en cuanto a los métodos de enseñanza prescriptivos, sino más bien demostrar la flexibilidad, analizar las condiciones en el aula, tomar decisiones y saber por qué se toman esas decisiones exactas, analizando siempre a sí mismos, tanto como sus estrategias ante los alumnos (Rajović i Radulović 2007: 418; Đorđević 2016: 161–162). Es fundamental realizar evaluaciones de las materias, así como diferentes trabajos de investigación, con el objetivo de, tras escuchar a los profesores ya formados, obtener mejores condiciones al crear programas nuevos o adaptar los existentes, y, al mismo tiempo, fomentar el trabajo docente de la lengua española en Serbia entre más estudiantes.

En resumen, no se puede ignorar que no existe un camino único que cada docente debe seguir, ni existen las definiciones completamente confirmadas en cada aspecto para un profesor bueno / perfecto / ideal, lo que a su vez concluye Bodrič (2021: 99). Las prácticas profesionales, por lo tanto, también representan colocar al profesor en unas situaciones más típicas, pero se olvidan las poco esperadas o únicas, o, como señala Vergara Fregoso (2016: 76), «situaciones irrepetibles» ante cuáles se demuestra y genera la experiencia docente, de lo cual se puede concluir que debería aumentarse la necesidad y el valor de dichas prácticas.

Finalmente, fue alcanzado y el objetivo adicional de esta investigación. Este trabajo demuestra que, tanto en lo que respecta a la asignatura Prácticum, que se ha desarrollado a lo largo de los años, como en lo que respecta al currículo de los estudios o los papeles de los profesores de lenguas, todo conlleva algunos cambios o adaptaciones. Para mantenerse al corriente, uno solo puede y debe adaptarse y seguir adelante, porque lo único



que queda por hacer es continuar enseñando. A través de establecer los propios caminos docentes, se aprende y se desarrolla, ya que mejorar uno mismo significa también mejorar los programas educativos. Por lo tanto, no debemos descuidar que, como señala Sánchez Pérez (2004: 44), «la figura del profesor sigue siendo una figura útil, necesaria e indispensable».

### Anexo

#### El cuestionario

1. ¿Dónde estudió español?

- En Belgrado
- En Kragujevac
- En el extranjero
- Otro:

2. ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene?

- Menos de un año
- Menos de cinco años
- Más de cinco años
- Más de 10 años
- Más de 20 años

3. Durante mis estudios universitarios:

- tenía prácticas supervisadas profesionales
- no tenía prácticas supervisadas profesionales

4. Tenía prácticas durante:

- estudios de grado
- estudios de posgrado
- no tenía prácticas

5. ¿Cuánto tiempo duraron las prácticas?

- Un mes
- Entre 1 y 3 meses
- Entre 3 y 6 meses
- Más de 6 meses
- No tenía prácticas

6. ¿En qué tipo de institución hizo las prácticas?

- En una escuela primaria
- En una escuela secundaria
- En la universidad
- No tenía prácticas
- Otro:

7. Desde el punto de vista actual, estas prácticas eran:

\*puede y debe marcar al menos 4 respuestas

- útiles
- superficiales
- informativas
- exigentes
- interesantes
- suficientes
- fáciles
- difíciles
- No tenía prácticas



8. Las prácticas consistían en:

- solo observar las clases
- observar las clases y participar (preparar y planear actividades)
- observar las clases e impartir clases
- solo impartir clases
- observar las clases e impartir solo una clase
- observar las clases y participar (preparar y planear actividades) y al final dar una clase entera
- Otro:

9. Las clases y/o actividades para las prácticas:

- ya las tenía preparadas
- las preparaba yo solo / sola
- las preparaba con mi compañero / compañera (trabajamos en parejas)
- preparaba las actividades con la consulta de mi profesor / profesora
- Otro:

10. Durante las prácticas:

- mi profesor / profesora me ayudaba con mis tareas
- mi profesor / profesora me daba el *feedback* para cada actividad / clase
- mi profesor / profesora me daba consejos como avanzar
- mi profesor / profesora me corregía cuando era necesario
- Otro:

11. ¿Qué considera más importante o útil para usted?

- Ayuda con las tareas
- El *feedback*
- Los consejos
- Las correcciones
- Otro:

12. ¿Qué piensa que le faltó durante las prácticas?

13. ¿Trabajó o tiene ganas de trabajar en diferentes ámbitos de profesorado?

- Sí, quiero trabajar y con los niños y con los adultos
- No estoy seguro / segura
- Quiero trabajar con los niños
- Quiero trabajar con los adultos
- No quiero trabajar en una escuela pública
- Quiero trabajar con los estudiantes
- Quiero trabajar con las personas de la tercera edad
- Quiero trabajar con extranjeros
- Otro:

14. ¿Piensa que las prácticas en la universidad pueden ayudar con todo tipo de trabajo docente?

- Sí
- Creo que deberían existir prácticas más específicas
- No, tienes que aprender mucho tú solo



15. ¿Participó en algún proyecto de voluntariado o hizo algunas prácticas donde pudo ensayar su habilidad docente?

- Se supone que el proyecto no está relacionado con el programa de los estudios
- Sí, claro
- No, no tenía tiempo
- No, no había esas oportunidades mientras yo estudiaba
- No, no sabía nada de esos proyectos
- Otro:

16. ¿En qué tipo de proyecto participó?  
\*es importante destacar que el proyecto tiene que consistir en observar y/o dar clases

- Estudiantes para estudiantes (proyecto de parte de Facultad de Filología en Belgrado)
- Impartí clases en alguna de las Oficinas de los jóvenes
- Impartí clases como parte de alguna organización
- Hice prácticas en una academia de lenguas
- Hice prácticas en un proyecto en España o en el extranjero
- No participé en ningún proyecto
- Otro:

17. ¿Le ayudó a formarse mejor como profesor / profesora?

- Claro
- No tanto
- Las prácticas en la universidad eran más útiles
- No participé en ningún proyecto adicional
- Otro:

18. ¿Piensa que es importante buscar uno mismo oportunidades en el ámbito de docencia, aunque no sea pagado en el principio / aunque no sea relacionado con el programa de los estudios?

- Claro que sí
- No quiero trabajar sin cobrar
- Puede ser una buena oportunidad solo si aprendo algo de eso
- Otro:

19. ¿Dónde trabaja hoy como profesor / a de español?

- En una escuela primaria
- En una escuela secundaria
- En la universidad
- En una academia de lenguas
- Doy clases particulares

20. Antes de empezar a trabajar:

- tenía algún tipo de preparación organizada por la institución dónde trabajaba
- tenía que observar clases antes de empezar a trabajar
- no tenía ningún tipo preparación organizada por la institución donde trabajaba
- me preparaba yo solo / sola para las clases
- Otro:

21. Cuando empecé a trabajar:

\*puede y debe marcar más respuestas

- me sentía bien preparado / preparada
- me sentía un poco perdido / perdida
- no me sentía nada preparado / preparada





- ya tenía un poco de experiencia como profesor / profesora (clases particulares, prácticas, voluntariado)
  - todavía no tenía experiencia ninguna como profesor / profesora
  - Otro:
22. ¿Piensa que puede estar preparado / preparada para ser profesor / profesora antes de serlo?
- Sí, claro
  - No exactamente
  - No se puede
  - Otro:
23. ¿Piensa que las prácticas realizadas en la universidad o en su lugar de trabajo sí que le ayudaron a formarse como profesor / profesora que es hoy?
- Sí
  - No tanto
  - No, de nada
  - Otro:
24. ¿En qué aspecto?

## BIBLIOGRAFÍA

- Bodrič, Radmila. *Aspekti obrazovanja i osposobljavanja budućih nastavnika engleskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu, 2021. Web. 29 Nov. 2022.
- . «Osvrt studenata anglistike na metodičku praksu kao oblik razvijanja nastavničkih kompetencija.» Snežana Gudurić i Biljana Radić-Bojanić (ur.) *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* 6. Novi Sad: Filozofski fakultet, 2017. 379–396. Web. 29 Nov. 2022.
- Durbaba, Olivera. *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike, 2011. Štampano.
- Đorđević, Ana. «Efekat inicijalnog obrazovanja i obuke budućih nastavnika stranog jezika.» *Nastava i vaspitanje* 65/1 (2016): 153–166. Web. 29 Nov. 2022.
- Đurić, Ljiljana, i Ana Begović. «Stručna sprema nastavnika stranih jezika u školstvu Srbije: pravilnici i praksa (2003–2020).» *Živi jezici* 40/1 (2020): 191–216. Web. 29 Nov. 2022.
- Fandiño-Parra, Yamith-José. «Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas.» *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 8/22 (2017): 122–143. Web. 29 Nov. 2022.
- Filipović, Jelena. «Formación de futuros profesores de lenguas extranjeras. Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado: un estudio de caso.» *Estudios hispánicos en la cultura y ciencia Serbia: Actas de la Primera conferencia nacional de hispanistas serbios (Facultad de Filología y Artes de Kragujevac, 28–29 noviembre 2014)*. Kragujevac:

- Facultad de Filología y Artes, Universidad de Kragujevac, 2016. 53–61. Web. 29 Nov. 2022.
- Glušac, Tatjana, et al. «Analiza pedagoških uverenja nastavnika engleskog jezika u Srbiji.» *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* 6. Snežana Gudurić i Biljana Radić-Bojanić (ur.). Novi Sad: Filozofski fakultet, 2017. 429–440. Web. 29 Nov. 2022.
- González Argüello, Vicenta, y Joan Tomàs Pujolà Font. «El uso del portafolio para la autoevaluación continua del profesor.» *MarcoELE* 7 (2008): 92–110. Web. 29 Nov. 2022.
- Instituto Cervantes. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes, 2012. Web. 29 Nov. 2022.
- Katedra za hispanistiku. «Stručna praksa.» *Filološko-umetnički fakultet Univerziteta u Kragujevcu*, 2016. Web. 29 Nov. 2022. [http://filum.kg.ac.rs/dokumenta/silabusi/aktuelni/MAS-Spanski/65020\\_Strucna\\_praksa\\_novi.pdf](http://filum.kg.ac.rs/dokumenta/silabusi/aktuelni/MAS-Spanski/65020_Strucna_praksa_novi.pdf)
- . «MAS – Španski jezik i književnost.» *Filološko-umetnički fakultet Univerziteta u Kragujevcu*, 2021. Web. 29 Nov. 2022. [http://www.filum.kg.ac.rs/index.php?option=com\\_content&view=article&id=38&Itemid=110&lang=sr](http://www.filum.kg.ac.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=110&lang=sr)
- Katedra za iberijske studije. «Metodika nastave španskog jezika. Prolećni i jesenji semestar 2008.» *Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu*, 2008. Web. 29 Nov. 2022. <http://www.fil.bg.ac.rs/katedre/iberijske-studije/studijski-program/ib-stari-studijski-program/metodika-nastave-spanskog-jezika/>
- . «Metodička praksa: hospitovanje.» *Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu*, 2009. Web. 29 Nov. 2022. <http://www.fil.bg.ac.rs/katedre/iberijske-studije/studijski-program/ib-master-akademске-studije/metodicka-praksa-hospitovanje/>
- . «Metodička praksa: hospitovanje.» *Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu*, 2015. Web. 29 Nov. 2022. <http://www.fil.bg.ac.rs/katedre/iberijske-studije/studijski-program/мастер-академске-студије-болоња-2015/metodicka-praksa-hospitovanje-bolonja-2015/>
- Krželj, Katarina, i Nina Polovina. «Značaj ključnih kompetencija iz perspektive nastavnika stranih jezika.» *Andragoške studije* 1 (2019): 111-134. Web. 29 Nov. 2022.
- MCER: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, 2002. Traducción del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001. Web. 29 Nov. 2022.
- Newby, David, et al. «Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores.» Estrasburgo: ECML/CELV, 2007. Web. 29 Nov. 2022.
- Núñez París, Félix. «El papel del profesor como agente de mediación cognitiva. Aplicación práctica de la investigación-acción y de la reflexión, en el aula de francés



- como lengua extranjera.» *II Congr s Internacional de Did ctiques*, 2010. Web. 29 Nov. 2022.
- Petrović, Danijela. «Tradicionalni i savremeni pogled na mentorstvo u sferi obrazovanja budućih nastavnika.» *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse*. Mati Meri (ur.). Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini, 2010. 57-69. Web. 29 Nov. 2022.
- Popović, Milica. «La educación informal en el ámbito de aprendizaje de las lenguas extranjeras; el papel del profesor.» Tesis de máster no publicado. Universidad de Belgrado, 2016. Mecanografiado.
- Raičević, Vučina. *Rečnik lingvodidaktičke terminologije*. Beograd: Zavod za udžbenike, 2011. Štampano.
- Rajović, Vera, i Lidija Radulović. «Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije.» *Nastava i vaspitanje*, 56/4 (2007): 413–434. Web. 29 Nov. 2022.
- . «Mentorstvo u svetlu refleksivne prakse: perspektiva insajdera.» *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse*. Mati Meri (ur.). Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini, 2010. 11–17. Web. 29 Nov. 2022.
- Sánchez Carrón, Irene. «“Se me dan mal los idiomas” Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras.» *Didáctica, Lengua y Literatura* 25 (2013): 275–293. Web. 29 Nov. 2022.
- Sánchez Pérez, Aquilino. *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Madrid: SGEL Educación, 2004. Impreso.
- Verdía, Elena. «Desarrollo profesional.» en *Routledge The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching, Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Ed. Muñoz-Basols, Javier, Elisa Gironzetti, Manel Lacorte and Javier Muñoz-Basols. London: Routledge, 2019. 667–680. Impreso.
- Vergara Fregoso, Martha. «La práctica docente. Un estudio desde los significados.» *Revista Cumbre* 1 (2016): 73–99. Web. 29 Nov. 2022.
- Williams, Marion y Robert Burden. *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: University Press, 2007. Impreso.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. *Paragraf*, 2017. Web. 29 Nov. 2022.

---

Fecha de recepción: 30 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 15 de abril de 2023

