La formación de profesores extranjeros en contexto de inmersión. El caso del máster de profesores americanos en el CLM de la Universidad de Granada

María Estévez Funes
Adolfo Sánchez Cuadrado
Centro de Lenguas Modernas – Universidad de Granada

Resumen

Los profesores del Máster para la Enseñanza/Aprendizaje del Idioma Español y su Cultura del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada forman parte de dos grupos principales: los que son nativos y los que no pero que, en ambos casos, decidieron dedicarse a esta profesión. En este trabajo exponemos nuestra experiencia como formadores de profesores con este tipo de perfil, centrándonos en integrar la formación tanto en contenidos teóricos como en contenidos metodológicos, junto con el desarrollo de la competencia lingüística de estos profesores, en especial de los no nativos. Asimismo, analizamos —mediante el uso de las "Competencias clave del profesorado" del Instituto Cervantes y la "Parrilla EPG"— algunas de nuestras prácticas como formadores de profesores.

La formación de profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) ha experimentado un gran desarrollo metodológico en las últimas décadas, sin lugar a dudas debido a la diversidad de oferta formativa así como a la creciente demanda de profesionales docentes de ELE. Esta formación se ha realizado tanto en ámbitos reglados (como las universidades o el Centro de Formación del Profesorado del Instituto Cervantes) como no reglados. Sin embargo, no ha existido en muchos casos una regulación de esta parcela de la enseñanza de ELE, la de la formación de sus profesionales. Algunos intentos al respecto pueden ser el establecimiento de los niveles formativos del Instituto Cervantes (niveles A, B y C; www.cfp.cervantes.es) o la organización de los títulos de Experto y Máster en las universidades. En cualquier caso, la decisión sobre las competencias que deben desarrollar los profesores de ELE ha recaído muchas veces en el buen hacer de los encargados de programar los cursos y supervisar la labor de los formadores de profesores, quienes a su vez han echado mano de su experiencia o de las necesidades particulares de los profesores en formación.

Por todo ello, los contenidos curriculares de estos programas de formación son muy variados y no cumplen, en su mayoría, con unos estándares mínimos de homogeneización y/o calidad. El hecho de que la formación de profesores se haya desarrollado "a la carta" o de manera paralela a los avances metodológicos de la enseñanza de ELE no es en sí negativo, puesto que es muestra de que ha respondido a las necesidades generadas por los propios profesores. Pero sí creemos necesario que se establezcan unas pautas generales de actuación para que los formadores de profesores, como los autores

del presente artículo[1], puedan seleccionar las áreas y contenidos para sus programas de formación. El presente trabajo de investigación-aplicación es fruto de ese intento de dotar de calidad la formación de profesores, en concreto en el marco del programa de máster para profesores americanos que el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada ofrece cada año en colaboración con la Consejería de Educación de Estados Unidos y Canadá. Los dos autores somos formadores en dicho título de máster y hemos querido evaluar nuestra labor utilizando para ello dos instrumentos desarrollados recientemente en el ámbito de la formación de profesores de ELE: el listado de "Competencias Clave" del Instituto Cervantes y la "Parrilla del Perfil del Profesor de Idiomas" (EPG). Se puede describir, por lo tanto, un doble objetivo:

OBJETIVO 1: Experimentar con dos instrumentos de evaluación de la formación docente para comprobar su eficacia a la hora de determinar objetivos y contenidos curriculares en la formación de profesores de ELE.

OBJETIVO 2: Evaluar un contexto concreto de formación de profesores con el objetivo de proponer mejoras en cuanto a los contenidos del mismo a los responsables académicos y en la práctica de los formadores de profesores implicados.

Por otra parte, el programa de máster analizado en el presente trabajo está destinado a profesores extranjeros que se forman en contexto de inmersión (es decir, profesores americanos que vienen durante un tiempo a recibir su formación en España), presentando una mezcla, además, de hablantes nativos y no nativos. Estos dos hechos hacen que la formación impartida en este programa deba ajustarse a dichas variables, lo cual determina en gran medida los contenidos, las prácticas de clase y el tipo de actividades realizadas en los diferentes módulos y cursos del máster. De ahí que surja un tercer objetivo para el siguiente trabajo de investigación:

OBJETIVO 3: Explorar las posibilidades de integrar la formación en contenidos metodológicos y el desarrollo de la competencia lingüística, en concreto en un curso de contenido teórico ("Adquisición y aprendizaje de ELE") y un curso de metodología ("Dinámica en el aula").

1. Contexto del trabajo de investigación

1.1. El título de Máster para la Enseñanza/Aprendizaje del Idioma Español y su Cultura (título propio de la Universidad de Granada)

El Máster para la Enseñanza/Aprendizaje del Idioma Español y su Cultura del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada[2] está destinado tanto a profesores de español como lengua extranjera y profesores de programas bilingües, así como a profesores de inmersión y de español para hispanohablantes o profesores de grades K-12. Asimismo, se encuentran incluidos los profesores provenientes de los *Community*

1. Este texto sintetiza los contenidos del Taller llevado a cabo por los ponentes en el XXIV Congreso de ASELE.
2. Se puede consultar la información sobre el máster en la página web del CLM, http://www.clm-granada.com/html/c_espanol/esp/c_profesores/c_metodologia_master_americanos.htm

College y de la Universidad. Todo este profesorado es siempre residente o ciudadano de Estados Unidos y/o Canadá.

El máster, por su parte, es de título propio de la UGR y cuenta con 23 ECTS. Se lleva a cabo en dos fases, desarrolladas en dos años diferentes durante los meses de julio y agosto[3]. Durante este tiempo, los alumnos dedican su tiempo (prácticamente completo) a su formación en dicho máster.

Los contenidos de cada fase se organizan en seis módulos distribuidos de la siguiente forma:

MÓDULO I: Enseñanza de la lengua: planificación y acción docente
MÓDULO II: La enseñanza a través de contenidos en la clase de ELE
MÓDULO III: Historia y sociedad españolas
MÓDULO IV: Introducción a la investigación en el aula
MÓDULO V: Actividades culturales
MÓDULO VI: Reconocimiento de créditos teórico-prácticos externos

Los módulos, a su vez, están divididos en cursos con diferentes contenidos repartidos en las siguientes áreas:

- aspectos actuales de la sociedad y economía española.
- grandes temas de la cultura.
- recursos didácticos para el aula de ELE.
- español para los negocios, arte, historia, literatura española.
- trabajo de investigación final.
- actividades culturales.

1.2. Perfil de los profesores en formación del título de máster

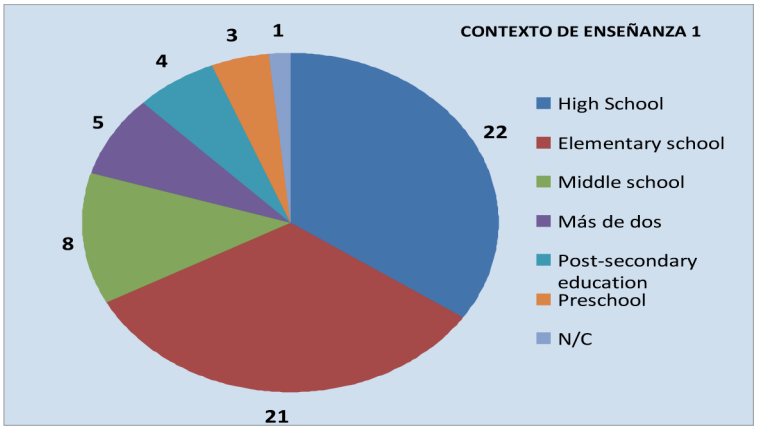
El presente trabajo de investigación se realizó con los profesores en formación de la 1ª Fase (en la actualidad, Título de Experto I) de la IX Edición y los de la 2ª Fase (en la actualidad, Título de Experto II) de la VIII Edición, todos los cuales coinciden en el mismo período (julio-agosto) del año en el Centro de Lenguas Modernas. Con el fin de determinar el perfil de los profesores se analizaron diferentes parámetros mediante cuestionarios que los profesores rellenaron de forma anónima, con un total de 64 casos. Los parámetros analizados fueron:

- Español como lengua materna (L1) o como lengua extranjera (LE)
  43/64 = español L1 (67%)
  21/64 = español LE (23%)
- Aprendizaje de español L1
  39/**43** = viviendo en un país hispanohablante (90%)

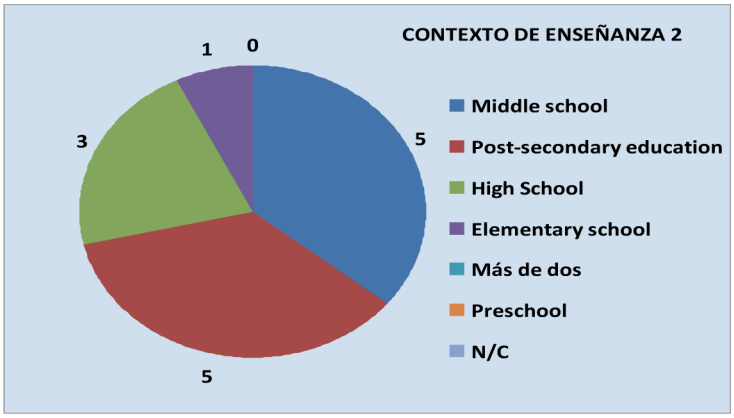
3. A partir de 2014, cada fase pasa a ser título de experto. Así, la primera fase constituye el "Título de Experto I" y la segunda, "Título de Experto II". Para conseguir el título de máster es necesario estar en posesión de los dos títulos de experto y realizar el Trabajo Final de Máster (TFM).

4/**43** = viviendo en un país hispanohablante y mediante instrucción (10%)

- Aprendizaje de español LE
  10/**21** = viviendo en un país hispanohablante y mediante instrucción (48%)
  10/**21** = mediante instrucción (48%)
  1/**21** = viviendo en un país hispanohablante (4%)
- Experiencia enseñando ELE
  58/64 = ya enseño (90%)
  6/64 = voy a enseñar (10%)
- Contexto de enseñanza 1 (**64**/64).



- Contexto de enseñanza 2 (**14**/64, puesto que no todos los profesores enseñan en más de un contexto)



Como se puede ver al analizar los resultados, el perfil de los profesores en formación es en su gran mayoría el de un profesor en ejercicio (un tercio en *Elementary School* y un tercio en *High School*; algunos enseñan en más de un contexto, y unos pocos, en más de dos), hablante nativo de español (aunque un tercio del profesorado no lo es) y que ha aprendido la lengua viviendo en países hispanohablantes.

2. Evaluación del título de máster mediante las competencias clave. Propuestas de mejora

Una vez analizados los cuestionarios, decidimos, en primer lugar, evaluar los contenidos del máster a partir de las "Competencias Clave del Profesorado" desarrolladas por el Instituto Cervantes (2012) y que, según ellos mismos describen, "nace de la necesidad de contar con un marco para el desarrollo coherente de acciones formativas dirigidas a los profesores de lenguas segundas y extranjeras tanto en la Dirección Académica, como en los centros —mediante el desarrollo de planes, programas y actividades formativas".

El Instituto Cervantes (Ibíd.) divide estas competencias en dos tipos, centrales y comunes, que definen de la siguiente manera: "las centrales (propias del profesor de segundas lenguas y lenguas extranjeras) que son: Organizar situaciones de aprendizaje; Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, e Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje. Por otro lado, existen las denominadas comunes y que se podrían aplicar a otros profesionales en el desempeño de su trabajo, como por ejemplo: Facilitar la comunicación intercultural; Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución; Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo; Participar activamente en la institución, y Servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)".

Cada una de las competencias clave engloba, a su vez, cuatro competencias específicas que se centran en aspectos que han sido considerados relevantes por y para el Instituto Cervantes. Finalmente, observamos que las competencias están descritas en términos de capacidades y que estas incluyen de igual forma descripciones de posibles actuaciones del profesor que ha desarrollado o adquirido esa competencia.

En nuestro análisis de dichas competencias en el máster en el que participamos observamos que, aunque parte de ellas estaban contempladas, existían una serie de carencias dentro del mismo. Dentro de las competencias centrales, por ejemplo, percibimos que había diversos cursos en los que se tenía en cuenta la competencia de "Organizar situaciones de aprendizaje". Sin embargo, a nuestro entender, las otras dos competencias centrales ("Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno", e "Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje") no aparecen descritas en ninguno de los cursos o bien no se trabajan de manera profunda. Siendo estas las competencias claves centrales, creemos que habría que hacer una revisión de los contenidos para que dichas competencias estuvieran contempladas.

En cuanto a las competencias comunes, las que están mejor descritas en nuestro máster son las de "Facilitar la comunicación Intercultural" o "Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje". Las otras tres reciben un tratamiento distinto cada una: mientras que "Gestionar sentimientos y emociones en el desarrollo de su trabajo" o "Servirse de las TIC" para el desempeño de su trabajo se desarrollan cada una en dos de los Talleres impartidos. La restante, "Participar activamente en la institución", es casi inexistente.

Como conclusión, y habiendo evaluado de forma exhaustiva los contenidos del máster, así como la percepción por parte de los estudiantes, entendemos que: el aprovechamiento que se hace del curso es global y que el tipo de aprendizaje es holístico; que los profesores en formación piensan que el contacto con el español y su cultura es una ventaja diferencial en relación con otros cursos de Máster; asimismo, que la variedad del estudiantado (nativos y no nativos y con niveles de competencia lingüística heterogéneos) promueve un ambiente multicultural del que todos se benefician. Por último, el alumnado se queja de que necesita asimilar demasiada información y de que tienen que realizar un trabajo muy intenso en poco tiempo.

3. Evaluación de dos cursos del máster mediante el EPG. Propuestas de mejora

El instrumento elegido para evaluar dos de los cursos del máster fue la Parrilla para el Perfil del Profesor de Idiomas, desarrollado por varias instituciones europeas (entre ellas el Instituto Cervantes; se puede consultar toda la información en la página web del proyecto, http://www.epg-project.eu).

Según se describía en la página web del proyecto[4], su fin es el de "ayudar a mejorar la calidad y efectividad de la formación de profesores de lenguas mediante el *European Profiling Grid* o EPG, cuyos objetivos son:

- Identificar mejor las necesidades de formación.
- Proporcionar un instrumento fiable de (auto) evaluación de destrezas profesionales.
- Facilitar los procesos de selección a través de un sistema de evaluación transparente.
- Promover la movilidad.

El EPG se define como un instrumento para que "profesores, formadores y empleadores" puedan evaluar el nivel de formación de los docentes de idiomas, por lo que decidimos evaluar nuestra labor docente en el máster mediante él. De esta manera pretendimos experimentar con una herramienta novedosa para evaluar su eficacia y comprobar si podíamos utilizarla para determinar la calidad de un programa de formación de profesores.

De las ocho categorías que ofrece la parrilla utilizamos dos para evaluar los cursos que impartimos en el máster. En concreto, usamos dos categorías del grupo de "Competencias docentes básicas", en concreto, la categoría "Metodología: conocimientos y habilidades" para evaluar el curso teórico de "Adquisición y aprendizaje de ELE" (Título de Experto I) y la categoría "Gestión y monitorización de la interacción" para evaluar el curso de "Dinámica en el aula" (Título de Experto II), ambos de 10 horas.

Cada una de las categorías de la Parrilla está escalonada en seis niveles de desarrollo (1.1., 1.2., 2.1., 2.2., 3.1. y 3.2.), cada uno de los cuales con una serie de descriptores que se

4. En el momento de la investigación (julio de 2013) la versión que ofrecía la página web del proyecto era anterior a la que se publicó definitivamente en octubre de 2013, aunque los apartados utilizados en la investigación no variaron demasiado en la versión final. Esta versión final está disponible para ser utilizada de manera interactiva en línea, por lo que permite la evaluación de profesores, formadores y responsables académicos, dando como resultado un informe del perfil de formación del usuario que la ha utilizado.

utilizaron para detectar las posibles carencias de los cursos analizados. Puesto que se trata de cursos de un programa de máster, se asumió que los contenidos de los mismos debían cubrir los seis niveles de formación descritos en las categorías.

En el caso del curso de "Adquisición y aprendizaje de ELE" la formadora pudo comprobar que los profesores en formación no llegaban a cumplir con uno de los descriptores del nivel 3.2. ("Lograr un conocimiento **preciso** de las teorías de aprendizaje"), por lo que revisó el programa de su curso para ampliar los contenidos correspondientes a este descriptor.

Por su parte, el formador encargado del curso de "Dinámica en el aula" pudo comprobar que su curso estaba demasiado centrado en la dinámica de la interacción en pequeños y grandes grupos, pero que no cubría algunos de los descriptores señalados en la categoría correspondiente, los referidos a la retroalimentación, la heterogeneidad de niveles y la cohesión entre sesiones de clase según la interacción generada (2.1. "Estrategias para hacer un seguimiento y cierre de la actividad y **dar una retroalimentación clara**", 3.2. "Estrategias para gestionar **grupos de trabajo con niveles y necesidades diferentes** que trabajan en distintas tareas en la misma aula y a la vez", 3.2. "Estrategias para **extraer líneas de actuación para las siguientes sesiones** a partir del seguimiento y análisis de la interacción").

Tras el análisis, podemos afirmar que este instrumento para la evaluación de la formación de docentes de idiomas puede resultar útil para los formadores de profesores de ELE, puesto que les ayuda a detectar carencias en sus programas de formación y a no olvidar aspectos que pueden ser fundamentales.

No obstante, creemos que para que la Parrilla sea del todo efectiva debería corregir algunas deficiencias. Desde el punto de vista de la autoevaluación del profesor, es necesario que la Parrilla se acompañe de un portafolio que incluya muestras fehacientes de que el profesor se halla en un determinado nivel de cada categoría, puesto que solamente así puede justificar por qué se autoevalúa en dicho nivel y no en otro. Desde el punto de vista de los formadores de profesores, creemos que sería necesario detallar con mayor precisión algunos de los descriptores, que tal vez quedan un poco vagos. Sin embargo, creemos que la Parrilla es un primer intento de poner orden en el ámbito de la formación de profesores y que puede servir de base para que se desarrollen instrumentos mucho más definidos y consensuados.

4. Propuestas de integración de enseñanza de contenidos y lengua

Otro de los objetivos de la presente investigación fue explorar las repercusiones que puede tener el hecho de que algunos de los profesores del programa de formación no sean hablantes nativos. A la pregunta sobre qué tipo de cursos del máster (los de contenidos. como "Arte y cultura españolas"; los de metodología, como "Dinámica en el aula"; o los de actualización lingüística, como "El español actual en la clase de ELE") resulta más provechoso, se obtuvo el resultado mayoritario (52 de 64) de que en los tres tipos de cursos,

por lo que se confirma que los profesores del máster ven adecuada una formación en las tres áreas, incluida la lingüística. Así mismo, se les preguntó sobre la creencia de que en los cursos de contenidos, además de la materia estudiada, también se realizara aprendizaje de la lengua, a lo que otra gran mayoría (56 de 64) respondió que sí.

Ya que nuestros cursos de adquisición y dinámica de aula pertenecen a la categoría de cursos de metodología, creemos conveniente explotar este potencial de aprendizaje lingüístico en cursos de contenidos para profesores no nativos (o que se forman junto con nativos). Por ejemplo, en el curso de "Dinámica de aula" una de las cuestiones que se trata es la de fomentar la escucha activa entre los alumnos de ELE y para ello se realiza una actividad en la que los profesores del máster generan carteles con recursos conversacionales que pueden colgar en sus futuras clases de ELE. En la confección de dichos carteles hemos observado que los profesores no nativos se benefician del trabajo con nativos, puesto que están recibiendo muestras de lengua con las que desarrollar su propia competencia lingüística. Es más, muchos de estos carteles luego se dejan colgados en las paredes durante otras sesiones de formación del máster y los profesores no nativos pueden incorporarlos a su discurso en posteriores actividades de trabajo cooperativo. Otro ejemplo del curso de "Adquisición y aprendizaje de ELE" es el proporcionar los exponentes necesarios para realizar determinadas actividades sobre el contenido del curso, como la siguiente:

En pequeños grupos, reflexionad sobre tu práctica docente y relacionadla con los conceptos que hemos aprendido en el curso. Para ello podéis utilizar:

-Yo creo que mis clases se corresponden con el enfoque…
-En mi centro de enseñanza aplicamos los principios de…
-Mi forma de enseñar se acerca más a las teorías de…
-Mis alumnos realizan tareas que se adscriben a las teorías de…
-Intento crear un entorno de trabajo que facilite/fomente/promueva el aprendizaje mediante…

5. Conclusiones

En el presente trabajo de investigación-aplicación, hemos intentado desarrollar nuestras competencias como formadores de profesores de ELE evaluando un contexto de enseñanza en el que participamos, los contenidos de nuestros cursos y nuestra práctica docente mediante dos novedosos instrumentos que la comunidad científica ha puesto a nuestro alcance. Podemos concluir que ambas herramientas son útiles puesto que consiguen cumplir con su objetivo principal (orientar la formación de profesores de idiomas y/o ELE), aunque en nuestra opinión se necesita seguir trabajando en su perfeccionamiento. Por otro lado, la evaluación nos ha servido para detectar carencias en el programa de formación analizado que comunicar a los responsables académicos del mismo, así como en nuestros cursos como formadores, cuyos contenidos debemos revisar tras los resultados arrojados por el análisis. Nuestro tercer objetivo de investigación, el de cómo integrar la práctica lingüística en los cursos de contenidos metodológicos para profesores, creemos que abre un campo de investigación muy rico que hemos empezado a explorar tal y como hemos descrito en el presente artículo.

Como conclusión final podemos añadir que, al igual que se viene realizando un esfuerzo considerable por parte de instituciones, responsables académicos y profesionales para dotar de unos estándares de calidad a la enseñanza de ELE y establecer unas pautas de conceptualización y actuación consensuadas, es necesario llevar a cabo estos procesos de igual manera en la formación de los docentes de ELE, de lo que hemos querido dar cuenta en el presente artículo.

Bibliografía

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras,* [en línea], http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf [fecha de consulta: julio 2013]

VV.AA. (2013): *Parrilla del Perfil del Profesor de Idiomas* (EPG), [en línea], http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es [fecha de consulta: julio 2013]

Apéndice

CUESTIONARIO A PARTICIPANTES DEL MÁSTER DE LAS EDICIONES VIII Y IX

EL ESPAÑOL Y YO

1. El español es mi L1 o una de mis L1: __sí __no
2. He aprendido español/L1: __viviendo en un país hispanohablante
__mediante instrucción (¿cómo?)
__ otros (¿cómo?)
3. He aprendido español/LE: __viviendo en un país hispanohablante
__mediante instrucción
__ otros (¿cómo?)

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL Y YO

4. Experiencia laboral: __Ya enseño español __Voy a enseñar español

5. Contexto de enseñanza:

Preschool		**Marca con una "X"**
Pre-kindergarten 3	3-4	
Pre-kindergarten 4	4-5	
Elementary school		
Kindergarten	5–6	
Primer grado	6–7	
Segundo grado	7–8	
Tercer grado	8–9	
Cuarto grado	9–10	
Quinto grado	10–11	
Middle school		**Marca con una "X"**
Sexto grado	11–12	
Séptimo grado	12–13	
Octavo grado	13–14	
High school		
Noveno grado (*Freshman*)	14–15-16	
Décimo grado (*Sophomore*)	15–16	
Undécimo Grado (*Junior*)	16–17	
Duodécimo Grado (*Senior*)	17–18	
Post-secondary education		
Educación universitaria (pregrado) (*Freshman, Sophomore, Junior y Senior*)	18–22	
Educación universitaria (posgrado)	Edad varía	
Vocational education	Edad varía	
Educación de adultos	Edad varía	

EL MÁSTER EN EL CLM Y YO

6. Considero más importantes: __los cursos de actualización lingüística
__los cursos de contenidos (cultura, literatura, adquisición, etc.)
__los cursos de metodología (planificación, dinámica, etc.)
__los tres son igual de importantes

¿Por qué?

7. ¿Ventajas y/o inconvenientes de hacer el máster en España frente a hacerlo en Estados Unidos?
8. ¿Ventajas y/o inconvenientes de que en el máster haya hablantes nativos y no nativos de español?
9. ¿Se aprende español también en los cursos de contenidos y metodología? __ sí __no. ¿Puedes poner algún ejemplo?
10. Otros comentarios que consideres relevantes respecto a las preguntas anteriores: