La asignatura de prácticas en la oferta formativa de ELE: estado actual

Begoña García Migura
Université catholique de Louvain

Alicia Tirado Fernández
Université catholique de Louvain

1 Introducción

Esta investigación preliminar, de corte cuantitativo, se centra en analizar la información publicada acerca de la asignatura de prácticas en diferentes programas de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) y se inscribe en el proyecto europeo Erasmus+ DCP_Tusele [1]. Este proyecto internacional, liderado por cinco instituciones educativas (UCLouvain, Universitat de Barcelona, SDI Múnich, Universidad de Guanajuato y Clic International House Cádiz), tiene como objetivo generar un cuerpo de conocimiento en torno a la asignatura de prácticas que cubra tanto su marco conceptual como el conjunto de conocimientos declarativos y procedimentales que deben conformarla. De este modo, se pretende dar lugar a la creación de herramientas concretas para la capacitación y el desarrollo competencial de todos los agentes[2] implicados en la materia, esto es, los coordinadores de prácticas, los tutores y los propios profesores en formación (Lorente Fernández 2023).

Dentro de la amplitud de tal proyecto, el presente trabajo, todavía en curso, busca establecer de manera general si las descripciones de la asignatura de prácticas publicadas en las páginas webs de distintas instituciones informan de manera suficientemente detallada de los términos en que se organiza y dispensa esta materia. Particularmente, nos hemos planteado las siguientes cuestiones:

1. cuál es el censo actualizado de la oferta formativa de didáctica de ELE existente;
2. cuáles son los puntos definitorios de la asignatura de prácticas que aparecen detallados en las páginas webs de las instituciones educativas;
3. cuál es el peso relativo que se otorga a las prácticas con relación a otros contenidos curriculares;
4. hasta qué punto la información que aparece es lo suficientemente detallada como para que se puedan inferir contenidos y tendencias organizacionales y/o metodológicas en la impartición de esta materia.

Para intentar dar respuesta a estas cuestiones, en primer lugar, se han listado los programas formativos de posgrado organizados desde España[3]. No obstante, a medida que avanzamos en la investigación, se ha hecho necesario aumentar el criterio de la muestra para reflejar la amplitud de la realidad existente y dar cabida con ella a la diversidad de la formación que ofrecen otros contextos educativos[4].

[1] Erasmus+ DCP_Tusele: Développement des compétences pédagogiques du tuteur de stages dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère (project/2020-1-BE01-KA204-074941).

[2] Para mayor precisión terminológica y la descripción de los roles correspondientes a cada figura, consúltese Montes Hernández y González Argüello (2023).

[3] La oferta de programas en línea o híbridos posibilita que estos sean cursados desde cualquier parte del mundo y, por lo tanto, nos parece más apropiado hablar de programas organizados *desde* España que *en* España.

[4] Por ejemplo, al adentrarnos en el contexto latinoamericano, nos hemos abierto al análisis de otro tipo de programas que configuran una oferta formativa muy interesante encaminada a la capacitación profesional de docentes de ELE, pero que se organizan de forma diferente respecto a los baremos estandarizados del Espacio Europeo de Educación Superior.

Desde el punto de vista del alcance de la investigación, se ha intentado abarcar la oferta vigente en el ámbito europeo, más concretamente, en España, Francia, Bélgica y Alemania, así como en América Latina, donde se han tenido en cuenta programas de México, Argentina, Colombia, Chile, Costa Rica y Perú.

No obstante, en este artículo nos centraremos únicamente en presentar cuál es la situación actual de la oferta organizada desde España[5]. Para ello, se ha analizado el estatuto de la asignatura de prácticas en un total de 55 programas a nivel de posgrado a partir del vaciado del contenido relativo a esta materia presentado en las páginas webs de las instituciones estudiadas.

En este sentido, nos parece importante hacer notar que nos limitaremos a constatar de manera descriptiva los datos recabados extraídos de las páginas webs de manera sistematizada, pero queremos indicar que el hecho de que un dato determinado no figure en el sitio web no significa que este no esté contemplado en los planes de estudios internos de las instituciones objeto de nuestro análisis.

2 Justificación de la investigación

El aumento experimentado por el sector de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera ha propiciado, por un lado, una profesionalización de la disciplina. En efecto, la investigación llevada a cabo por Muñoz-Basols, Rodríguez-Linfante y Cruz-Moya destaca "la alta cualificación de los profesores de ELE/EL2" (2017, 15) en relación con el perfil formativo del gremio y, remitiéndose a este estudio, González Argüello y Montmany Molina sostienen que "a la vista de esos datos podría afirmarse que la formación de profesores de ELE ya ha llegado a su mayoría de edad" (2020, 91).

Por otro lado, este auge ha traído aparejada, como es lógico, la ampliación y la diversificación en la oferta formativa de la disciplina. Para ilustrar esto, solo a nivel de posgrado, en su estudio comparativo sobre másteres oficiales vigentes en España en 2016, Castellano Merino *et al.* (2016, 169) censaban la oferta en 23 mientras que, actualmente, la lista asciende a 39 títulos.

En este sentido, obras de referencia como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa 2002), *Companion* (Consejo de Europa 2018), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes 2012) o la *European Profiling Grid* (Eaquals 2013), entre otras, han sido clave para la estandarización de la formación docente de ELE, pero aún existen áreas por desarrollar.

Así, en su análisis, Castellano Merino *et al*. (2016, 16) concluyen que existe cierta falta de homogeneidad a nivel curricular. En la misma línea, Muñoz-Basols, Rodríguez-Linfante y Cruz-Moya apelan a la necesidad de "homogenizar la oferta formativa, especialmente a nivel de máster" (2017, 26) y proponen la institucionalización de las prácticas en los programas como un posible mecanismo para lograrlo.

Creemos que esta necesidad de estandarización se hace especialmente patente en el ámbito que nos ocupa, ya que, como pone de relieve Lorente Fernández, "la organización de las prácticas docentes propuestas varía mucho en contenido, duración o incluso criterios de evaluación" (2023, 288).

Ver en qué consiste esa variabilidad de cara a ponderar el peso que tienen las prácticas con respecto a otros elementos del currículo, se vuelve necesario,

[5] Las conclusiones que plasmamos aquí se corresponden a las presentadas en el 31er Congreso Internacional ASELE (1-3 de septiembre de 2021), ya que nuestro estudio aún está en curso, y por tanto, son parciales.

especialmente si se toma en consideración que las metodologías de formación de profesores actuales abogan por los enfoques realistas en los que se aúnen, equilibren y complementen la teoría y la práctica, ya que como hace notar Lorente Fernández (2023), una buena práctica es la que capacita al profesorado como un profesional práctico-reflexivo capaz de desenvolverse en situaciones de incertidumbre, inesperadas, concretas que recurre a la investigación para tomar decisiones e intervenir en las distintas situaciones.

Por otro lado, la multiplicidad de cursos, si bien es algo positivo, puede resultar un factor que dificulte la toma de decisiones por parte de los formandos a la hora de elegir un programa determinado. En efecto, Muñoz-Basols, Rodríguez-Linfante y Cruz-Moya urgen a "proporcionar una ruta de formación más definida para las personas que acceden a la profesión. Dada la inversión económica de tiempo y esfuerzo que supone formarse, resulta imprescindible saber distinguir y escoger entre la actual oferta formativa" (2017, 26).

Si, además de esto, tenemos en cuenta que las condiciones en las que se desarrollarán las prácticas docentes son cruciales a la hora de decantarse por un programa dado —por su carácter capacitador de cara al desarrollo de competencias profesionales (Montes Hernández y González Argüello 2023), por constituir un momento clave de cara a la construcción de la identidad docente de los formandos (González Argüello y Montmany Molina 2020, 94) y por poder suponer ser una primera vía de entrada al mercado laboral (Muñoz-Basols, Rodríguez-Linfante y Cruz-Moya 2017, 26)—, se desprende la necesidad de indagar en la oferta de las prácticas y se justifica así la razón de ser esta investigación preliminar que tiene como fin último dotarnos de una visión de conjunto sobre la cuestión.

3 Conceptos preliminares

La primera cuestión que cabe plantearse es qué entendemos por "prácticas", ya que, por un lado, existe una variedad de términos con las que referirse a ellas[6] y, por otro, encontramos cierta polisemia. A propósito de esto, y refiriéndose al ámbito universitario, pero que es extrapolable a ELE, Zabalza Beraza señala:

> Resulta difícil hacer una búsqueda o pretender llevar a cabo una revisión porque apenas contamos con una terminología común con la que referirnos al periodo de prácticas formativas incluido en las carreras universitarias, aunque los que prevalecen son el de «prácticas», con especificadores que refieren esas prácticas a una determinada carrera: prácticas de enseñanza (Derrick y Dicks, 2005; Liston, Wihitcomb y Borko, 2006; Zeichner, 1994), prácticas en empresas, etc.; «inducción» (Collinson *et al.,* 2009), cuando el modelo de prácticas se hace al final de la carrera. En algunos países iberoamericanos mantienen la denominación de «pasantía» (Darling-Hammond, 2006) (2011, 28).

Así pues, al hablar de "prácticas" nos referiremos a las prácticas docentes, es decir, al tiempo que los estudiantes en formación dedicarán a experimentar de la forma más directa posible la realidad cotidiana de la profesión. No obstante, para llevar esto a cabo, lo habitual es contar con una asignatura de prácticas más amplia que dota a los estudiantes de los conceptos y recursos necesarios para aprovechar bien la experiencia

[6] En el contexto de nuestra investigación aplicada a la oferta de España, hemos encontrado como términos más comunes los de "prácticum", "prácticas" y "prácticas externas".

in situ.

En nuestro estudio hemos tratado de diferenciar estas dos realidades en la recogida de datos (asignatura y estancia de prácticas) porque son distintas[7] y, por tanto, conviene considerarlas por separado.

4 Metodología y establecimiento de la muestra

Este trabajo se ha realizado siguiendo una metodología de tipo cuantitativo. Primero, hemos estudiado las páginas web de los programas de posgrado de formación docente en didáctica de ELE y hemos consignado en nuestro formulario de recogida de datos si aparecen o no algunos rasgos esenciales para el proyecto DCP_TUSELE.

La lista de programas organizados desde España cuya información sobre las prácticas hemos estudiado se ha elaborado, en un primer momento, recurriendo al posicionamiento orgánico de las propias webs. A través de términos simples de búsqueda con el término "ELE / Español lengua extranjera" como palabra clave, hemos obtenido una cantidad importante de programas sobre los que investigar, por lo que podemos calificar de satisfactorio el posicionamiento de las webs que utilizan ELE como término clave. En una segunda ronda de búsqueda, hemos ajustado los términos clave incluyendo el nombre de las provincias para las que no se encontró oferta en un primer momento. Esta segunda estrategia nos ha permitido incluir algunos programas más en nuestra lista, lo que ha permitido cerrarla con un total de 55 programas avalados por una universidad.

5 Recogida de datos

La recogida de datos para la elaboración de la lista-muestra de programas y la sistematización de la información publicada en las páginas webs objeto de nuestro estudio se realizó entre los meses de abril y junio de 2021[8].

Para la consignación de los datos, diseñamos un formulario que, tras haber sido pilotado, fue aprobado por todos los miembros del proyecto DCP_TUSELE. Este cuenta con un total de 28 apartados distribuidos en dos secciones claramente diferenciadas y está compuesto por preguntas cerradas (15), de múltiples respuestas (3) y abiertas (10), así como por cuatro campos de control[9]. Del total de cuestiones, 13 cuentan con el descriptor "no se especifica", ya que el hecho de que una información no figure es relevante para nuestro estudio.

Por una parte, los primeros campos del formulario se han centrado en la recogida de datos generales del programa, tales como la entidad organizadora, el tipo de formación (universitaria o no), el nombre, la web concreta objeto de estudio, la modalidad del programa (si exige o no presencialidad), el país desde el que se organiza, los créditos totales del programa, si se trata de título oficial o propio y, en el caso de las formaciones no universitarias, si el título está o no avalado por una universidad.

En una segunda parte, analizamos específicamente el papel de la asignatura de

[7] Suele ser dentro de esa asignatura de prácticas donde se contabilizan, por lo general, las horas de presencia efectiva en los centros de destino así como, idealmente, las horas de formación de cara a esas prácticas y los trabajos que de esto se deriven.

[8] Agradecemos a Kelly Favart su inestimable ayuda a lo largo de este proceso.

[9] El formulario incluye también una serie de campos de tipo técnico para asegurar el correcto procesamiento de los datos.

prácticas en el contexto de todo el programa. Para ello, nos hemos fijado en el carácter de las prácticas (obligatorias y curriculares o voluntarias), en su número de créditos, en si se definen las labores que desempeñarán en el centro de destino los profesores en formación, en la duración de la asignatura en horas y en si hay un desglose de dedicación de horas a las distintas actividades formativas propias de la disciplina (observación a otros docentes, autoobservación, intervención didáctica, etcétera).

El formulario también prevé algunos campos para consignar si existe la subpágina web específica sobre la materia y si aparecen o no (y con qué redacción) las competencias básicas, las específicas o los objetivos que forman parte de los planes de estudios oficiales en el Sistema Europeo de Educación Superior (EEES).

Para terminar, el último bloque de recogida de datos se centra en averiguar si la web aclara el momento en el que se realizan las prácticas a lo largo de toda la formación, si informa sobre la existencia de distintos actores implicados (tutor de prácticas en el centro de destino y/o un coordinador de prácticas en el centro de origen), y si detalla qué tipo de informes se exigen (al alumno, al coordinador en el centro de origen y al tutor en el centro de destino) una vez terminada la estancia de prácticas.

6 Análisis y discusión de los datos

De la lectura de la descripción de los campos del formulario de toma de datos se deduce, claramente, cuáles han sido nuestras principales áreas de interés respecto al papel de las prácticas en la oferta formativa de ELE organizada desde España:

1. el carácter curricular o no de la asignatura de prácticas;
2. su duración y, por tanto, el peso relativo de las prácticas en el plan de estudios;
3. el momento en el que esas prácticas se realizan, respecto a la duración total de la formación;
4. los agentes implicados (tutores o coordinadores en el centro de origen y destino, por ejemplo);
5. los documentos o productos finales que se tienen que presentar para la gestión o como resultado de las prácticas, a qué actores corresponde esa presentación y qué grado de obligatoriedad tienen esos documentos finales (memorias, evaluaciones, entre otros).

En el caso de España hemos encontrado una muestra para analizar relativamente numerosa y uniforme en cuanto a ciertas características, como la carga horaria. Esta situación es lógica, puesto que se trabaja dentro del EEES, que supone, en sí mismo, una estandarización de los estudios superiores para poder establecer equivalencias en el seno de la Unión Europea.

La lista de formaciones organizadas desde España que hemos analizado se compone de 55 programas avalados por una universidad, bien sea porque están organizados directamente por universidades (51 programas), bien sea porque están a cargo de instituciones educativas de otro tipo pero cuentan con reconocimiento universitario (4 programas). Destaca con mucha diferencia la denominación “máster” para nombrar los programas, lo que es consistente con los resultados arrojados por el estudio de Muñoz-Basols, Rodríguez-Linfante y Cruz-Moya, según el cual del total de informantes, el 60,8% “declara haber cursado un máster, lo cual manifiesta que en la actualidad dicha formación es la que se ha consolidado como una de las principales titulaciones” (2017, 15).

Entre los 51 programas que son formación universitaria, hemos encontrado 39 títulos oficiales y 12 títulos propios. En lo que se refiere a este estudio en concreto, no

hemos detectado una gran diferencia entre unos y otros en aspectos como la carga horaria general, la existencia o no de prácticas y su peso en el programa, o la información suministrada sobre el resto de características de nuestro interés.

6.1 Modalidades de impartición y duración de los programas

La recogida de datos para la elaboración de este estudio se ha realizado durante los meses de abril y junio de 2021. Es, por lo tanto, muy probable que los cambios en la docencia obligados por la crisis del COVID-19 hayan tenido influencia en el parámetro sobre la modalidad de impartición de los programas de formación en ELE estudiados. Hemos registrado 22 programas presenciales de un total de 55. Hemos considerado como "presenciales" todos los programas que no informaban expresamente de una impartición a distancia o mixta, aunque por razones evidentes también estos programas presenciales habrán prestado docencia en línea en algunos momentos de los años 2020 y 2021.

En todo caso, y por encima de la excepcionalidad de estos últimos tiempos, se puede ver que el formato totalmente *online* está ampliamente implantado dentro de la oferta, con 19 programas. Es precisamente este hecho el que permite que solo podamos hablar de másteres organizados *desde* España, y no en España, ya que es muy importante el número de estudiantes que los realizan desde otros países, y ello no sería posible sin el formato *online.*

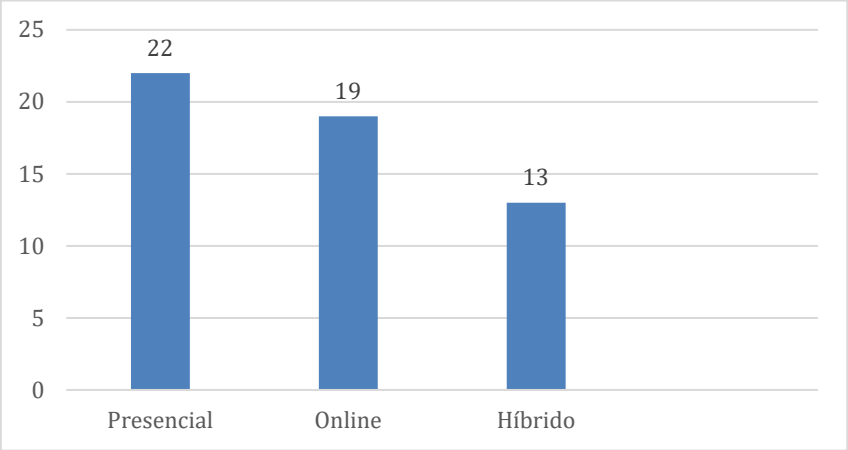

Figura 1. Modalidad de impartición de los programas de formación de ELE en 2021 sobre un total de 55 programas

En cuanto a la duración de los programas, de nuevo el EEES actúa como un estándar muy evidente para cifrar la carga horaria de los másteres. La contabilidad en forma de créditos ECTS es mayoritaria, aunque eso no excluye cierta diversidad en cuanto al número de créditos en sí o en cuanto a algunas titulaciones que publican su coste de dedicación contabilizado en horas. Lo que sí está claro es que 60 créditos ECTS es la duración más común y repetida en un total de 41 programas de 55.

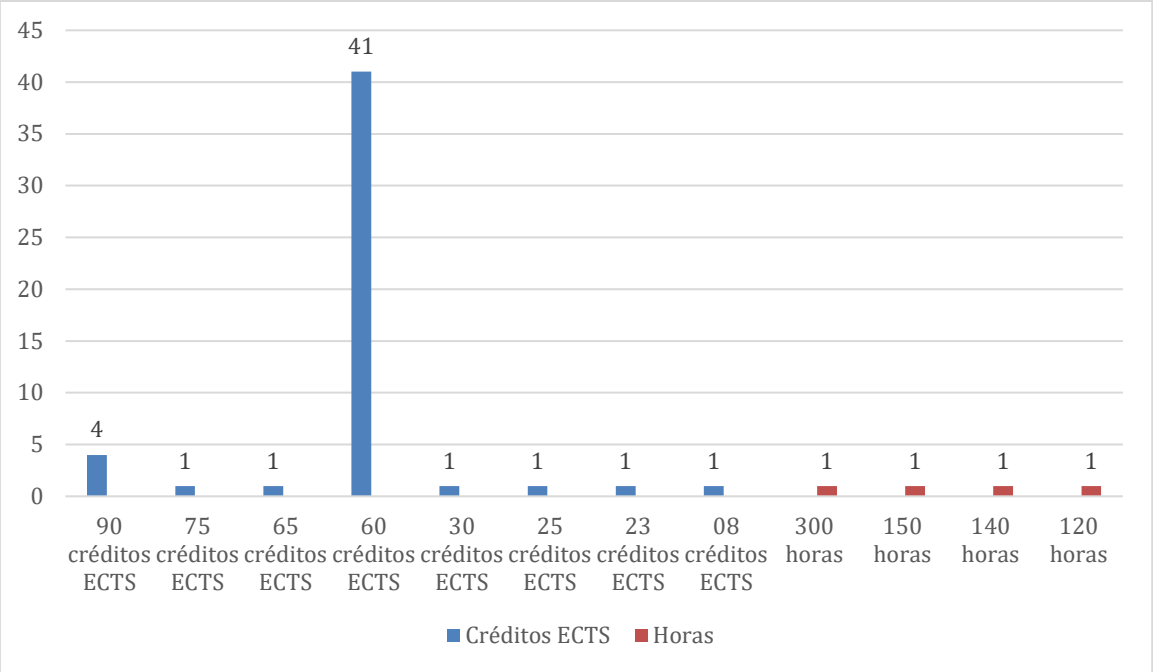

Figura 2. Duración de los programas en función del número de créditos ECTS sobre un total de 55 programas

6.2 Información publicada sobre la asignatura de prácticas

En el estudio de Castellano Merino *et al.* ya se estudiaba la existencia o no de las prácticas y se señalaba que "esta variable se da en 19 de los 23 másteres, en los que en 17 tienen el carácter de obligatorio y solo 2 de carácter optativo" (2016, 171); nuestro análisis arroja datos similares cinco años después. En efecto, de las 55 formaciones analizadas, 5 programas no mencionan en sus páginas web la existencia de prácticas en los contenidos que publican sobre sus planes de estudios. Por lo tanto, un 90% de másteres ELE incluyen la asignatura de prácticas y la gran mayoría de ellos las establecen como obligatorias y curriculares, aunque hay otras situaciones más heterogéneas. Por ejemplo, tres programas mencionan las prácticas como opción voluntaria y otros cinco, en los que se ofrecen como optativas, dan a los estudiantes la posibilidad de integrarlas como suplemento curricular. Si, a estos ocho programas, sumamos los cinco que no explicitaban la existencia de prácticas, vemos que, en un total de 13 casos, los formandos podrían terminar su capacitación sin cursar prácticas. Así pues, de 55 formaciones, solo 42 confieren a las prácticas el estatuto de contenido curricular de presencia obligada, lo que entraría en pugna con la opinión de Montes Hernández y González Argüello, para quienes las prácticas "se conciben como un elemento clave en la formación del profesorado de español como L2/LE" (2023, 309).

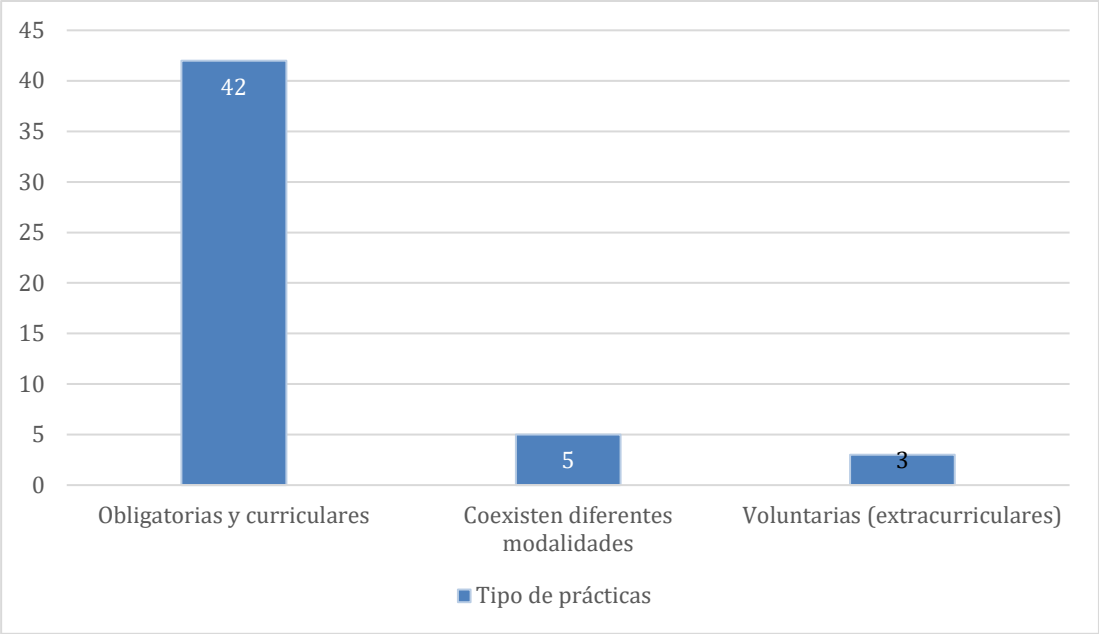

Figura 3. Tipos de prácticas ofertadas sobre un total de 55 programas

En cuanto al momento de realización de las prácticas, hemos registrado que no se especifica en los casos en los que la información publicada no permite tener la certeza del momento en el que se hacen las prácticas dentro del máster. Es decir, es habitual encontrar planes de estudios detallados en forma de lista de materias con su carga horaria; sin embargo, este detalle no permite asegurar que también se indique en qué momento cronológico se llevarán a cabo las prácticas.

Existen diez programas que explícitamente informan de que las prácticas se realizan al final de la formación; seis las colocan de manera transversal (una parte en cada semestre, por ejemplo); y otros cinco explicitan que se realizan, aproximadamente, en torno a la mitad de la formación.

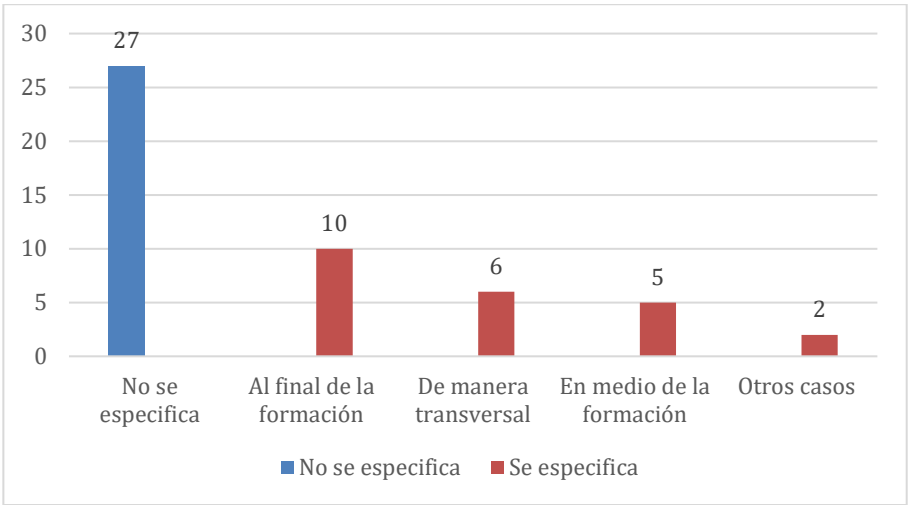

Figura 4. Momento de realización de las prácticas sobre un total de 50 programas

Respecto a la duración en créditos de la asignatura de prácticas, la mayoría de los másteres que hemos analizado sí especifican esta información y solamente 10 de los 50 másteres omiten ese dato en sus páginas web. Entre los 40 programas que sí ofrecen información al respecto, poco más de la mitad (21) la dotan con 8 créditos, pero se registra cierta diversidad, con valores extremos entre 24 y 3 créditos. En este sentido,

cabe señalar que los datos aquí recabados vienen a refrendar la variabilidad a la que aludía Lorente Fernández (2023) y que también encontraron Castellano Merino *et al.* (2016, 171) en relación con otras asignaturas del currículo como, por ejemplo, la asignación de créditos al Trabajo de Final de Máster (TFM).

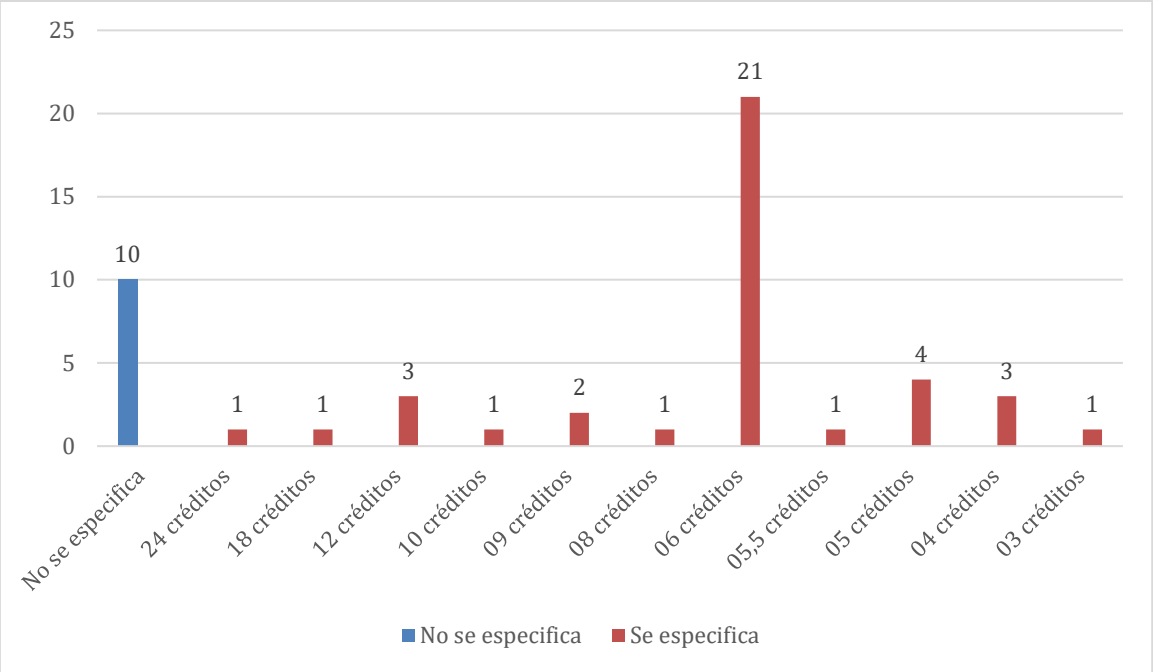

Figura 5. Duración en créditos de la asignatura de prácticas sobre un total de 50 programas

Del total de 50 programas con prácticas, hay una división casi al cincuenta por ciento entre los que explicitan en sus webs la duración también en horas de su asignatura de prácticas y los que no lo hacen. Acabamos de ver que la mayoría detallan el número de créditos, que en sí es una magnitud, pero en cuanto a las horas, no todos explican la dedicación esperable por parte del profesor en formación.

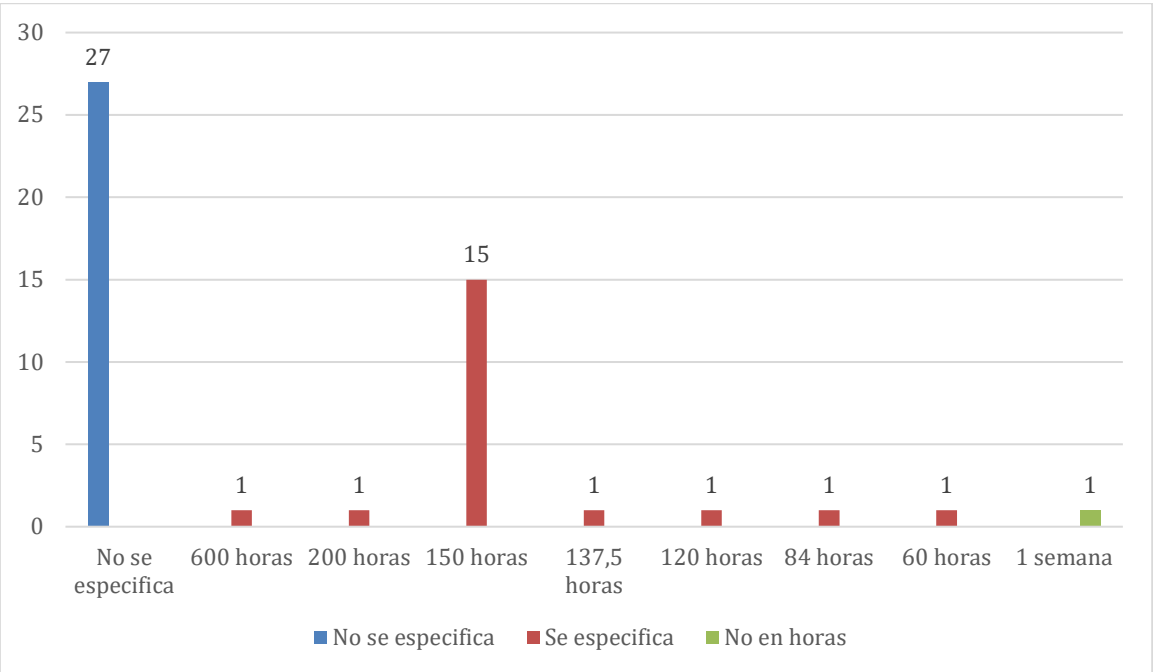

Figura 6. Duración en horas de la asignatura de prácticas sobre un total de 50 programas

Nos ha llamado la atención que se repite mucho la cifra de 150 horas, aunque no es de extrañar si recordamos que muchos programas hablan de 6 créditos: efectivamente, de 6 créditos a 25 horas por crédito, se desprende esa cifra. Hay otras magnitudes mucho menos frecuentes, como 600 horas o una semana, y casos en los que no hemos encontrado una correspondencia fácilmente explicable entre las dos maneras de medir la duración de la asignatura de prácticas: créditos y horas.

Hasta ahora hemos encontrado con cierta facilidad la información sobre todos los parámetros que hemos medido en nuestra recogida de datos, es decir, la existencia o no de prácticas, duración, peso y ubicación en el transcurso del programa. Sin embargo, es más complicado encontrar otros detalles también de interés para nuestra investigación en la información publicada. Es el caso, por ejemplo, del tipo de actividades formativas. En efecto, un total de 20 de 50 no especifican mucho a este respecto y, cuando se hace, se habla sobre todo de la observación de clases e intervención (28 casos).

Para sistematizar la recogida de datos, nuestro formulario se interesaba por cuatro grandes bloques, con el objetivo de cubrir la mayor parte de las actividades que suelen desempeñar los estudiantes de máster durante sus estancias de prácticas. Estos apartados son la observación de clases de otros docentes, la autoobservación (trabajar a partir de grabaciones de la propia práctica), *microteaching*, que Battle *et al.* definen como una actividad capacitadora que "consiste en la realización de una micro-lección o micro-tarea con la que los […] profesores en formación, experimentan una determinada práctica docente" (2020, 64), o intervención (ejecutar como docente principal una sesión de clase o parte de ella).

Son pocos los programas que aclaran en sus páginas web cuánto dura la estancia del estudiante en el centro de destino de sus prácticas. Hasta 33 programas de 50 no ofrecen información a este respecto y, en los 17 que sí lo hacen, se observa una apreciable disparidad en la manera de consignarla, tal y como muestra la Figura 7.

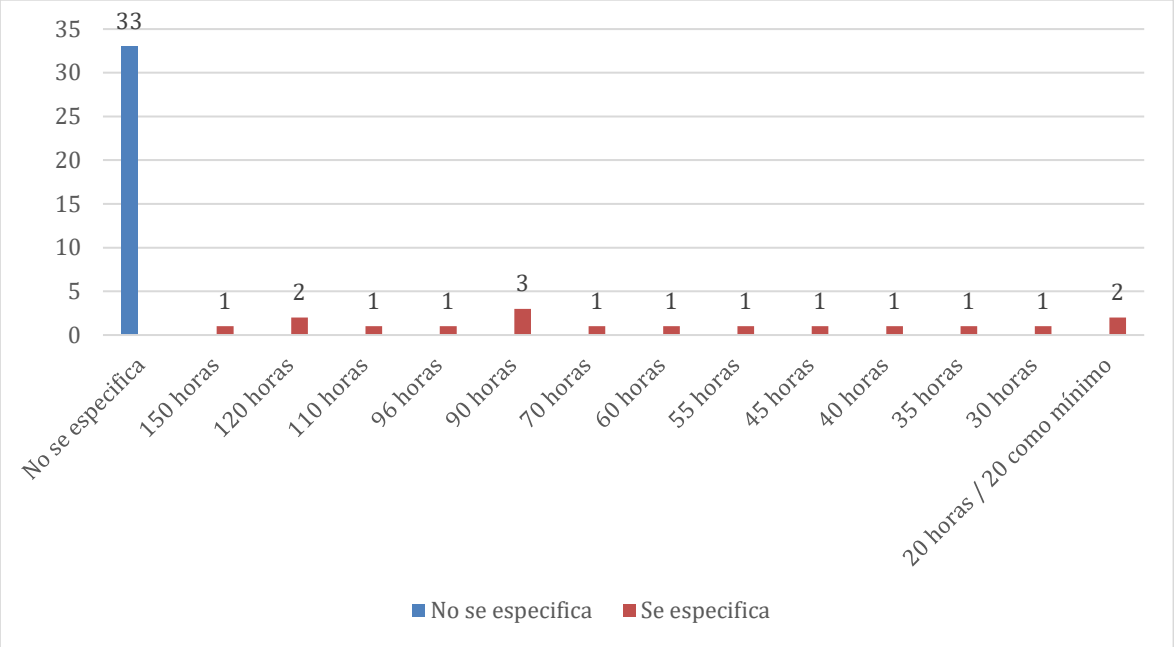

Figura 7. Duración en horas de la estancia en el centro de prácticas

Respecto a los agentes implicados, se registra que la mitad de los programas analizados mencionan en sus páginas webs tanto la figura del coordinador de prácticas en la universidad de origen (26 de 50 programas) como la figura del tutor en el destino (24 de 50 programas).

Asimismo, 30 programas del total de 50 informan en sus webs de que se espera de los alumnos un informe de prácticas como trabajo que se someterá a evaluación. Esa cifra desciende a 15 programas de 50 cuando se analiza si también los tutores en destino elaboran informes sobre las estancias de prácticas. Por su parte, solo 7 programas de 50 aclaran si los coordinadores de prácticas en las universidades de origen realizan o no un informe sobre la estancia de los estudiantes.

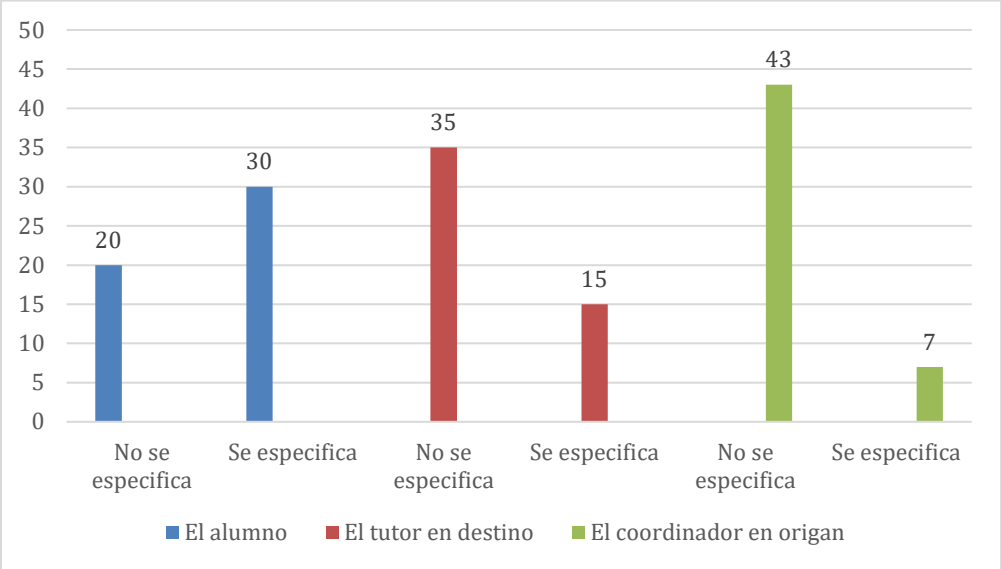

Figura 8. Actores que presentan informes de prácticas

7 Conclusiones

En el presente trabajo se han analizado 55 programas de posgrado de formación de profesores de ELE organizados desde España por distintas instituciones (51 programas impartidos por universidades y 4 reconocidos por universidades), de entre los cuales 39 son títulos oficiales.

A la luz de los resultados en el plano curricular[10], pensamos que, a pesar de los esfuerzos de estandarización experimentados en este ámbito en España, aún contamos con un amplio margen para seguir avanzando hacia una homogenización de la asignatura de prácticas al menos en tres direcciones:

1. asignación de valor a la asignatura en número de créditos, puesto que hemos visto que existe una gran variabilidad. Aunque el valor más repetido es 6 créditos (21 casos), la horquilla de la duración de las prácticas declarada va desde los 24 créditos (1 caso) hasta los 3 (1 caso);
2. asignación diferenciada del valor en horas a la asignatura y a las prácticas docentes;
3. carácter de la asignatura, esto es, su obligatoriedad dentro del currículo por tratarse de una asignatura clave para la construcción de la identidad de profesores noveles y para el desarrollo docente de otros profesores más experimentados que cursan este tipo de formación.

En este sentido, estamos de acuerdo con Castellano Merino *et al.* cuando apuntan:

[10] De este trabajo no se pueden derivar generalizaciones con respecto a los contenidos y las actividades formativas que ofrecen los programas, pero sí podemos fijarnos en cuestiones más cuantitativas como la duración de la asignatura, de las prácticas docentes o los créditos.

> Es por tanto urgente, pensamos, una profunda reflexión desde las instituciones públicas hasta los profesionales de la enseñanza acerca de los criterios a tener en cuenta para desarrollar planes de estudios relativamente homogéneos que garanticen una formación semejante para cualquier alumno (2016, 175)

En efecto, consideramos que las aportaciones de iniciativas como el proyecto DCP_Tusele, en el que se inscribe este estudio, son especialmente valiosas a la hora de conseguir una estandarización necesaria en lo tocante a las prácticas.

En lo que corresponde a la descripción de la asignatura que las instituciones ponen a disposición del público a través de sus páginas webs, podemos decir que en la mayoría de los casos existe una información concreta y detallada sobre las características generales de los planes de estudios y si ofertan o no prácticas docentes. Sin embargo, la información publicada no es tan explícita a la hora de detallar los agentes implicados en el desarrollo de esas prácticas docentes, las horas de estancia en los centros, las tareas que se llevan a cabo allí o los mecanismos y documentos de evaluación que se derivan de esas prácticas.

Consideramos que ampliar este tipo de información organizacional ayudaría a alcanzar el ideal al que deben aspirar los descriptivos cuando Montes Hernández y González Argüello se refieren a la necesidad de "que los alumnos conozcan todas las posibilidades existentes para que puedan seleccionar según sus objetivos formativos y profesionales" (2023, 313).

Por último, a pesar de las limitaciones del trabajo, algunas de ellas coyunturales como el covid y otras de tipo estructural, ya que hemos decidido fijarnos únicamente en las páginas webs, creemos haber logrado alcanzar nuestro último objetivo: dibujar un estado de la cuestión sobre la oferta actual existente en España a nivel de posgrado. Asimismo, consideramos que estas limitaciones pueden superarse ampliando el trabajo con el cotejo, por un lado, de los datos aquí obtenidos con aquellos que se deriven del estudio de los planes de estudio y, por otro, con entrevistas a los verdaderos actores del proceso, coordinadores de prácticas, tutores y formandos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Battle Rodríguez, J., Cuesta García, A. y González Argüello, V. (2020). El *microteaching* como secuencia didáctica: inicios de los procesos reflexivos en la formación de profesores de ELE. *E-SDELL*, 3, 62-73.

Castellano Merino, A., Fuentes Martínez, F. y Torre Cruz, S. de la (2016). ¿Todos nos formamos igual? Un análisis comparativo de másteres oficiales de español como lengua extranjera en España. En O. Cruz-Moya (Ed.) y M.A A. Lamolda González (Comp.), *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 169-176). Granada: ASELE.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Culyura y Deporte/ Anaya. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

Consejo de Europa (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment, companion volume with new descriptors.* Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

Eaquals (2013). *European Profiling Grid*. Recuperado de: http://www.epg-project.eu-.

González Argüello, V. y Montmany Molina, B. (2020). De dónde venimos y hacia dónde vamos en la formación de profesores de español como lengua extranjera. *REGIT: revista de estudos de gestão, informação e tecnologia*, 14(2), 89-101.

Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm.

Lorente Fernández, P. (2023). Buenas prácticas en las prácticas docentes de ELE (DCP_Tusele). En E. Álvarez García y M. Villayandre Llamazares (Ed.), *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 287-294). León: Universidad de León.

Montes Hernández, A. y González Argüello, V. (2023). ¿Es posible la innovación en las prácticas docentes? En E. Álvarez García y M. Villayandre Llamazares (Ed.), *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 309-322). León: Universidad de León.

Muñoz-Basols, J., Rodríguez-Linfante, A. y Cruz-Moya, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional del español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 1-34.

Zabalza Beraza, M.A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.