Desarrollo de las competencias de los tutores de prácticas de español como lengua extranjera: el proyecto DCP_Tusele

Paula Lorente
Université de Louvain

1 Introducción

En este artículo presentamos el proyecto en curso Erasmus+ DCP_Tusele[1]. Este proyecto surge como consecuencia de dos fenómenos. Por una parte, es el tutor de prácticas quien define muchas veces gran parte del programa de prácticas, acompaña, asesora, hace propuestas concretas a los profesores en formación y se responsabiliza incluso de su evaluación y, por otra parte, no existe realmente homogeneidad en protocolos ni de acogida de profesores en formación, ni en horas de estancia, evaluación o informes.

Inspirado en la filosofía del *European Qualifications Framework for lifelong learning, EQF-MEC* (Comisión europea 2018), el objetivo del proyecto es sistematizar el proceso de tutoría y aportar herramientas para las diferentes etapas de las prácticas formativas para, así, construir puentes sólidos entre la teoría y la práctica. Para ello, DCP_Tusele está trabajando en:

1. la conceptualización del modelo de competencia docente en el contexto de unas prácticas;
2. la provisión de materiales en línea y de libre acceso que faciliten una tutoría más constructiva y eficaz, así como una evaluación más rigurosa y sistemática de los profesores en prácticas;
3. el uso autónomo de materiales digitales modulares y flexibles, tanto teóricos como prácticos, según itinerarios formativos que permitan a los tutores acceder fácilmente a la formación continua en diferentes soportes: glosario, *e-book*, cápsulas de vídeo, rúbricas de evaluación, etc.

2 El consorcio DCP_Tusele

DCP_Tusele es un equipo transnacional constituido por cuatro universidades (UCLouvain, Universitat de Barcelona, SDI Múnich y Universidad de Guanajuato) y un centro privado de lenguas (Clic International House Cádiz).

Los socios asumen la tarea de profundizar sobre las prácticas de los futuros profesores de español gracias a su experiencia en la organización de las mismas como coordinadores de centros formativos o tutores o responsables de los centros de acogida de prácticas, tanto en Europa como en el ámbito hispanoamericano. Este contexto transnacional ayudará en gran medida a generar materiales que potencien un crecimiento profesional más adaptado al perfil e idiosincrasia de los tutores de los diferentes países y de diferentes sistemas de aprendizaje: *aprendizaje formal*, resultado de actividades educativas regladas, o *aprendizaje no formal*, resultado de actividades educativas no regladas fuera del marco del sistema oficial (Coombs 1968).

[1] Nombre del proyecto: *Développement des compétences pédagogiques du tuteur de stages dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère* (Desarrollo de las competencias pedagógicas del tutor de prácticas en la enseñanza del español como lengua extranjera). Referencia: 2020-1-BE01-KA204-074941.

Además de los cinco socios, diez organismos (instituciones, asociaciones de profesores y escuelas de lengua) se han unido al consorcio como colaboradores privilegiados del mismo: Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo; Consejería de Educación de la Embajada de España en Alemania; Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE); UK Association for the Teaching of Spanish in Higher and Adult Education (ELEUK); Sociedad Belga de Profesores de Español (SBPE); Asociación Austriaca de Profesores de Español (AAPE); Asociación Regional Bávara de Profesores de Español (SDV); Fénix Language School; Escuela Mexicana. Su misión en el proyecto es fundamental ya que se encargan de pilotar y proporcionar retroalimentación al consorcio, así como de difundir todo el material producido.

3 Necesidad del proyecto

El auge de la enseñanza del español como lengua extranjera es evidente (Instituto Cervantes 2019): en 2019 unos 22 millones de personas eran aprendientes de español (lo que supone un incremento del 57 % con respecto a 2012, es decir, menos de una década). También es prueba de este interés general por la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE, en adelante) el número de asociaciones de profesores o asociaciones de escuelas en los diferentes países europeos (Alemania: DSV; Bélgica: SBPE; Francia: AFPE; Noruega: Asociación de Profesores de Noruega; Países Bajos: VDSN; Reino Unido: ELEUK) y no europeos (Quebec: APEQ; Estados Unidos: AATSP, ACTFL; México: AMELE), así como las asociaciones a nivel internacional (ASELE; FIAPE).

Como consecuencia de este interés, el aumento de la oferta formativa de programas de máster destinados a la formación del profesorado de ELE es claro: hoy en día existen más de 50 programas universitarios de máster de profesores de L2/ELE solo en España (Tirado y García 2023).

Asimismo, el consenso en cuanto a los contenidos teóricos de la formación docente está ya muy avanzado y la preocupación por dotar de estándares a la formación del profesorado de lenguas extranjeras se refleja en documentos como *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes 2018 [2012]) y en proyectos europeos como el *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (Kelly *et al.* 2004) o la *European Profiling Grid* (Eaquals 2013).

Los mismos centros o instituciones que organizan formación para futuros profesores (formación inicial) o para profesores de ELE (formación continua) proponen la realización de prácticas docentes para adquirir, desarrollar o profundizar en el terreno el conocimiento teórico-práctico. Muñoz-Basols, Rodríguez y Cruz (2017), en su estudio sobre el perfil de los profesores de español (1675 participantes de todo el mundo), señalan claramente como una línea de acción para la mejoría del perfil formativo de los profesionales de ELE la realización de prácticas, “dada la importancia de esta primera toma de contacto con el mundo. Solventar dicha carencia en la oferta formativa actual tendría, con certeza, un notable impacto en la empleabilidad” (2017, 25). Con todo, la organización de las prácticas docentes propuestas varía mucho en contenido, duración o incluso criterios de evaluación. A pesar de que el tutor es el eje sobre el que se organizan las prácticas docentes, este asume su rol de tutor más en base a su propia práctica, es decir, a sus años de experiencia como profesor, que a una competencia específica adquirida (Montes y González 2023).

4 Beneficiarios

Los beneficiarios de DCP_Tusele son los profesores de lenguas que ejercen como tutores de prácticas tanto en países europeos como más allá de sus frontera: no hay que olvidar que muchos de los tutores beneficiarios de nuestros materiales se encuentran fuera del contexto europeo, en países donde la enseñanza del español es importante como, por ejemplo, México, el país con mayor número de hispanohablantes, o Estados Unidos, donde el español es la lengua más hablada después del inglés (Instituto Cervantes 2019). Prueba de ello es que, según los datos de matrícula del máster online UB-UNIBA del curso 2018-2019, el 68 % de los estudiantes inscritos en un máster para profesores de ELE procedían del continente americano (sobre un total de 140 estudiantes).

Así pues, estimamos que el número de tutores interesados en las producciones del proyecto es alto. A modo de ejemplo, podemos mencionar el caso de la Universidad de Barcelona (UB), que cuenta con más de 30 años de experiencia en el programa de máster de profesores de ELE. Según datos recuperados de la página web del Máster de Formación del Profesorado de Español como Lengua extranjera de la Universidad de Barcelona[2], la modalidad presencial del máster se limita a 25 alumnos por edición; en el máster *online*, en cambio, este número se amplía a 140 alumnos por edición. Eso implica la participación de más de 270 centros colaboradores de prácticas con sus respectivos tutores repartidos por los cinco continentes.

También se beneficiarán del proyecto los profesores en formación, ya que contarán con material de trabajo para la observación, la planificación de clases y el diseño de actividades para sus prácticas docentes, así como los propios alumnos de estos profesores en formación, que tendrán la posibilidad de beneficiarse de forma indirecta de nuestro proyecto.

5 Herramientas reflexivas para el tutor de prácticas

Durante el periodo de prácticas, conceptos como “objetivos de aprendizaje”, “observación”, “portafolios”, “enseñanza presencial o híbrida”, entre otros, son frecuentes, por lo que es importante delimitarlos, hacerlos accesibles para identificar el enfoque didáctico que se contempla y aplicar buenas estrategias docentes en el aula de ELE. Además, parece no existir homogeneidad en los protocolos para la acogida del profesor en formación ni para la evaluación o redacción de informes: la organización de las prácticas docentes propuestas en los diferentes programas formativos varía mucho y es, en definitiva, el tutor de prácticas quien asume gran parte del trabajo, sin haber sido formado realmente para el desempeño de esta tarea. Todo esto ha motivado la puesta en práctica del proyecto DCP_Tusele, que busca crear herramientas para el desarrollo profesional de los tutores.

En efecto, como señalan González y Montmany (2020), la formación de profesores de lenguas extranjeras ha evolucionado mucho desde un modelo inicial prescriptivo (paso de conocimientos y estrategias) hasta nuestros días. Siguiendo a autores como Kumaravadivelu (2012), DCP_Tusele propone un desarrollo profesional de los tutores a través no solo de la transmisión de conocimientos o técnicas, sino también de la comprensión de los propios procesos de enseñanza. El profesor o, en nuestro caso, el

[2] Véase https://bit.ly/3AhCAyr.

profesor-tutor se interroga sobre lo que pasa en el aula, convirtiéndose en un verdadero investigador (Schön 1983; Farrell 2004).

La reflexión se convierte en la base para propiciar el desarrollo profesional de docentes y, específicamente, de docentes-tutores. Son ellos los que han de decidir qué hacer, cómo, por qué razón y con qué fin, teniendo muy en cuenta en el camino las características concretas de su aula y de los agentes que intervienen en ellas. Todo ello se encuentra en las bases del enfoque reflexivo, que es el que facilita el aprendizaje a partir de las experiencias propias y de la observación de otros profesores, poniendo en relación procesos cognitivos y afectivos (Domingo y Gómez 2014). La reflexión posibilita el cuestionamiento y el cambio: hace tomar conciencia a los profesores en formación de sus logros y carencias en vistas a poner en marcha planes para la mejora docente, de tal forma que se ofrece una construcción guiada de conocimiento y se aportan puntos de anclaje que permitan al profesor en formación ir más lejos (Schön 1983; Esteve 2013; Erdocia 2015). Como lo definen González y Atienza, "reflexionar es, esencialmente, hacer visible lo invisible, tomar conciencia de la acción, saber por qué y para qué se actúa de un modo determinado, saber explicitar los criterios de una acción" (2010, 52).

Bajo el paraguas de la reflexividad y con ayuda de sus herramientas (informes, cuestionarios, rúbricas de planificación, portafolios, diarios…), nuestras producciones acompañarán al tutor para establecer una relación entre la teoría y la práctica, de manera que cada una de ellas no quede en compartimentos estancos y que la teoría pueda reflejarse en las implementaciones didácticas (Korthagen 2001; Esteve, Melief y Alsina 2010).

6 *Outputs* o producciones intelectuales de DCP_Tusele

El proyecto apoya el desarrollo de las competencias pedagógicas del tutor en lo que se refiere a la acogida, seguimiento y evaluación de profesores en formación en los centros de prácticas. El objetivo final es publicar materiales que sirvan no solo a la mejora de la competencia de los tutores, sino también al acompañamiento de todas las partes implicadas en las prácticas desde antes de que el profesor en formación haya llegado al centro de formación hasta después de que se haya ido de este.

En el momento actual los cuatro *outputs* o producciones intelectuales [3] de DCP_Tusele están siendo pilotados en los diferentes centros asociados europeos y mexicanos y, una vez pilotados, serán publicados en la página web del proyecto[4]. Los cuatro *outputs* son los siguientes:

Producción 1: conceptualización teórica de los elementos que se han de tener en cuenta en el proceso de prácticas docentes. El material de esta producción constituirá la base teórica común para los centros de formación (universidades u otros) y para los centros de acogida. Concretamente, los materiales producidos son:

1. un mapa interactivo, basado en el estudio previo sobre la situación actual de las prácticas en los planes formativos;
2. un glosario interactivo (*GlosELE*) que ofrece una descripción actualizada sobre términos clave de las prácticas docentes. Este glosario clasifica conceptos según los actores (coordinadores, tutores, profesores en formación), según el momento de

[3] Cada fase de los proyectos europeos suele definirse en función de unos resultados previstos (*outputs* o producciones intelectuales), cuya consecución es un requisito. Para entender la terminología y gestión de los proyectos, se recomienda visitar las páginas web de Erasmus+: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es.
[4] Véase https://sites.uclouvain.be/DCP_Tusele/.

estancia en los centros de acogida de prácticas (antes, durante y después de su estancia) y según diferentes categorías como, por ejemplo, la modalidad de enseñanza, la competencia docente o las herramientas que tiene que conocer y usar el profesor en formación[5];
3. la publicación de un eBook sobre la tutorización de prácticas en el que se recogen los puntos más importantes a la hora de organizar la tutorización de profesores en formación.

Producción 2: guías para facilitar la acogida del profesor en formación en los centros y la planificación de las prácticas. Se revisan los procedimientos de traspaso de información en relación con el profesor en formación, desde el centro formativo al centro de prácticas, con el objetivo de agilizar la incorporación del profesor en formación al centro y adecuar las prácticas al perfil del profesor en formación (Montes y González 2021). A este respecto, los materiales producidos son:

1. cuadernos de trabajo para coordinadores y tutores;
2. cuadernos de trabajo para los profesores en formación.

Producción 3: producciones intelectuales dirigidas al tutor y relacionadas con las tareas que el profesor en formación tiene que realizar una vez se encuentra en el centro de acogida. Los materiales son producciones de ayuda al tutor para conseguir que el profesor en formación se familiarice con diferentes aspectos:

1. las características específicas del centro de prácticas a través de fichas de observación sobre el enfoque didáctico del centro (rol del profesor, rol de los estudiantes, tipo de interacciones, concepción de la lengua, dinámicas de trabajo, tipo de evaluación, tratamiento del error, etc.) o fichas para crear un informe técnico del centro;
2. el grupo clase por medio de fichas para recoger información sobre los aprendices (nombre, nacionalidad, lenguas habladas, etc.) o fichas para recoger datos sobre la actuación de los aprendices (participación a la interacción con otros alumnos o con el profesor);
3. los procedimientos de enseñanza del tutor o profesores observados;
4. el material de clase gracias a guías para proporcionar las informaciones pertinentes al profesor en formación y a fichas que permitan al profesor en formación analizar su utilización;
5. la planificación de clases;
6. la reflexión sobre la propia práctica.

Producción 4: guías de evaluación del proceso de prácticas, en las que se incluyen los siguientes materiales producidos:

1. cápsulas informativas que den respuesta a las preguntas más frecuentes sobre cómo proporcionar *feedback* en la tutorización de profesores de formación;
2. rúbricas para que el tutor pueda evaluar la estancia y las acciones didácticas del alumno en prácticas;
3. herramientas de recogida de datos;
4. cuestionarios de satisfacción para el profesor en formación.

Todos estos materiales se realizarán de forma simultánea a lo largo del proyecto y su versión definitiva será publicada una vez finalice (es decir, 2023). Las diferentes

[5] Para la producción de *GlosELE*, DCP_Tusele cuenta con la ayuda tecno-pedagógica de un colaborador privilegiado, Hubert Naets, especialista en procesamiento automático del lenguaje de CENTAL (*Centre de traitement automatique du langage*). CENTAL es una plataforma tecnológica de la UCLouvain que participa tanto en actividades de investigación como de enseñanza, a las que aporta su experiencia en el ámbito del tratamiento informático de datos textuales.

producciones serán recogidas en diferentes formatos: *e-books*, cápsulas informativas en formato vídeo, infografías, mapas mentales, etc.

7 DCP_Tusele: objetivo 2023

El periodo de prácticas es un momento crucial en la formación de profesores: es entonces cuando el profesor en formación tiene que poder utilizar todo lo que ha aprendido en asignaturas o módulos formativos teóricos. Para ello, es importante que exista el mayor grado de sinergia entre coordinadores, tutores y profesores y que concreten conceptos claves y habituales en las prácticas como, por ejemplo, *observación*, *planificación* o *evaluación*. Todo ello repercutirá en unas prácticas más coherentes y provechosas para los profesores en formación.

DCP_Tusele busca apoyar y estimular la participación de los tutores en procesos de aprendizaje permanente con el uso de tecnologías móviles, para así facilitarles el camino en su desarrollo profesional. Por tanto, el fin último del proyecto DCP_Tusele es que, una vez finalice, se puedan compartir materiales útiles y flexibles que se puedan adaptar a las necesidades de los tutores de los diferentes contextos donde se enseña el español.

En estas líneas hemos presentado un resumen del proyecto DCP_Tusele. Aunque todavía no podamos presentar materiales y avanzar en su análisis, consideramos necesario seguir profundizando a través del proyecto en el tema de las prácticas docentes, en general, y en el del desarrollo de las competencias del tutor, en particular, ya que hasta el momento no se le había prestado la suficiente atención, pese a su gran importancia en la mejora de la preparación de profesores en formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión Europea (2018). *European Qualifications Framework for lifelong learning*. Recuperado de: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_en.pdf.

Coombs, P. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. Nueva York: Oxford University Press.

Domingo, A. y Gómez, M.V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

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

Erdocia, I. (2015). *De la formación inicial de profesores de ELE (Español como Lengua Extranjera) a la competencia profesional docente* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad de Alcalá. Recuperado de: https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=NAJPod76wFY%3D.

Esteve, O. (2013). Entre la teoría y la práctica: comprender para actuar. *Eusko Ikaskuntza*, 19, 13-36.

Esteve, O., Melief, K. y Alsina, À. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Farrell, T. (2004). *Reflective practice in action. 80 reflection breaks for busy teachers*. Thousands Oaks: Corwin Press.

García, B. y Tirado, A. (2023). La asignatura de prácticas en la oferta formativa de ELE: estado actual. En E. Álvarez García y M. Villayandre Llamazares (Ed.), *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 233-246). León: Universidad de León.

González, V. y Atienza, E. (2010). El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente. *Revista Lenguaje*, 38, 35-65. Recuperado de:

http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/2841/Lenguaje,38(1),p.35-64, 2010.pdf?sequence=1.
González, V. y Montmany, 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 (2018 [2012]). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Alcalá de Henares: Dirección Académica del Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf.
Instituto Cervantes (2019). *El español: una lengua viva*. Informe 2019. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf.
Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. y McEvoy, W. (2004). *The European profile for language Teacher Education. A frame of Reference (A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture)*. Yarmouth: Intercultural Press. Recuperado de: https://eprints.soton.ac.uk/48250/.
Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
Kumaravadivelu, B. (2012). La palabra y el mundo. Entrevista en *MarcoELE. Revista de didáctica de ELE*, 14, 1-10.
Montes A. y González, 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, A. y Cruz, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 1-34. Recuperado de: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2017.1325115.
Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.