Una primera aproximación a la innovación en las prácticas docentes

Alma Laura Montes Hernández
Universidad de Guanajuato

M. Vicenta González Argüello
Universidad de Barcelona

1 Introducción

El objetivo de esta propuesta es contribuir al desarrollo de las competencias docentes del tutor de prácticas y, como consecuencia, de los futuros profesores de español como segunda lengua y como lengua extranjera (a partir de ahora L2/LE)[1]. La justificación de la necesidad de este proyecto viene dada por la proliferación y diversificación de cursos de posgrado universitarios de formación de profesores de español L2/LE, que incluyen prácticas curriculares en su plan de estudios. Tal como han demostrado García y Tirado (2023) en su trabajo, en el que se recoge información de más de 50 programas formativos universitarios de profesores de español como L2/ELE, estas prácticas presentan grandes diferencias en cuanto a duración, contenido o criterios de evaluación. En la misma línea, González, Montes y Ramos (2021) afirman que en muchas ocasiones es el tutor de prácticas quien define generalmente gran parte del programa de prácticas y acompaña, asesora, hace propuestas concretas a los tutorados, siendo, además, el responsable de su evaluación. El tutor es incluso el eje sobre el que se organizan las prácticas docentes; este asume su rol de tutor más según su propia práctica (sus años de experiencia como profesor) que por una competencia específica acreditada. Además, en muchas ocasiones estudiantes de diferentes programas formativos llegan a coincidir en el mismo centro de prácticas bajo la supervisión de un mismo tutor. Todo ello hace necesario dotar a tutores y coordinadores de prácticas de protocolos de acogida para los profesores en formación que incorporen la voz de los agentes implicados, que garanticen el tratamiento individualizado de sus necesidades formativas y, como consecuencia, la óptima calidad de sus prácticas curriculares.

Específicamente, el objetivo que nos planteamos con esta propuesta es revisar los procedimientos de traspaso de información, desde el programa formativo al centro de prácticas, en relación con el profesor en formación a fin de

1. agilizar la incorporación del profesor en formación al centro;
2. indagar acerca de cuáles son las necesidades de información de coordinadores, tutores de prácticas y profesores en formación, para poder ofrecer respuestas satisfactorias;
3. adecuar las prácticas al perfil del profesor en formación.

2 Marco teórico

Las prácticas, como asignatura curricular, se conciben como un elemento clave en la formación del profesorado de español como L2/LE y, para entender su alcance, es necesario contemplar los cambios que han ocurrido en dicha formación en los últimos años. La formación de profesores de lenguas extranjeras ha pasado por diferentes etapas

[1] Esta investigación se enmarca en el proyecto Erasmus+ DCP_Tusele (KA204-989DO7BE-FR), en el que participan profesoras de cuatro universidades diferentes (España, Bélgica, Alemania y México) y un centro privado de enseñanza de lenguas (España).

que van desde los modelos prescriptivos en los que se esperaba que el profesor en formación aplicara en sus clases prácticas el modelo que había observado (González y Montmany 2020), hasta llegar a enfoques formativos centrados en la reflexión (Lacorte y Reyes-Torres 2021). Como afirma García Santa Cecilia en una entrevista en Language and Cultural Encounters (2018), en estos momentos lo que "[...] necesitamos son docentes capaces de teorizar sobre su propia práctica (y practicar lo que teorizan)". Se deja de ver al profesorado como técnicos que reproducen conocimientos y estrategias aprendidas para esperar que sean investigadores de lo que sucede en sus propias aulas, con capacidad de análisis suficiente como para poder hacer una reflexión crítica de las teorías establecidas y llegar a postular nuevas formas de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta línea encontramos autores como Farrell (2013), que inciden en la reflexión sobre la práctica docente como un elemento clave en la formación del profesorado y también en el desarrollo profesional. Esta importancia de la reflexión en la formación del profesorado ya está presente en las teorías de Dewey (1933) o Schön (1983), en las que se da relevancia al aprendizaje en la acción, abogando por la reflexión sistemática sobre las acciones que se realizan en el aula como una herramienta que ayuda al desarrollo del docente, al concebir la enseñanza como un proceso flexible y adaptable. Un elemento clave para promover la reflexión es la observación de clases (Esteve, Melief y Alsina 2010) y la recogida sistemática de dichas observaciones a través de plantillas o fichas o de grabaciones para facilitar la reflexión sobre las mismas.

La práctica reflexiva y la observación durante las prácticas pueden contribuir a la formación de la construcción de la identidad docente (Borg 2006), entendida esta como la interrelación de experiencias previas, conocimientos adquiridos y suposiciones y creencias sobre la profesión que se van desarrollando a lo largo de toda la vida (Körrkö, Kyro-Ämmälä y Turunen 2016). Cohen, Hoz, y Kaplan (2013), en un estudio en el que revisan más de cien trabajos centrados en las prácticas docentes, concluyen que las prácticas propician que los profesores en formación puedan empezar a percibirse a sí mismos como docentes, lo que les permite empezar a modificar sus creencias y flexibilizar sus ideas sobre la enseñanza, además de favorecer el desarrollo de las competencias profesionales.

En relación con las competencias profesionales docentes, este proyecto parte de *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes 2012). Específicamente, de las ocho subcompetencias que presentan, entendemos que, por las características de las prácticas docentes, las que son susceptibles de desarrollo, en mayor o menor grado son las siguientes: "Organizar situaciones de aprendizaje", "Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno", "Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje", "Facilitar la comunicación intercultural", "Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo" y "Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo". La justificación de la elección presentada se debe a las tareas que realizan los profesores en formación durante el desarrollo de las prácticas en la organización del aula, la planificación e implementación de propuestas didácticas, así como la gestión de sus propias emociones en su primer acercamiento a la práctica docente.

3 Metodología

En este proyecto se ha seguido una metodología etnográfica, al recoger los datos a partir de entrevistas a los agentes implicados (coordinadores de prácticas de los centros

formativos, tutores de prácticas de las escuelas de lenguas y profesores en formación), de tipo cualitativa descriptiva. Se considera que el proyecto está en una fase inicial de su realización; por lo tanto, los datos recogidos han de permitir obtener una primera aproximación a las necesidades informativas de los agentes implicados, en relación con el diseño de protocolos de acogida del profesor en formación en el centro de prácticas. Por ello, no se espera poder extraer datos concluyentes en esta primera etapa, pero sí poder establecer tendencias en relación con las necesidades informativas.

Las entrevistas se realizaron durante el primer trimestre de 2021 y se centraron en los tres aspectos que hasta ese momento se incorporaban en las fichas de recogida de información sobre el profesor en formación:

1. Datos personales (nombre, edad, nacionalidad, lugar de residencia, datos de contacto) y académicos (formación previa).
2. Experiencia docente.
3. Preferencia de centro para realizar sus prácticas.

El procedimiento de recogida de información se realizó en dos fases. Una primera fase consistió, por un lado, en enviar a coordinadoras de prácticas de los centros formativos y tutoras de centros de lenguas universitarios un correo en el que se les solicitaba que pensaran sobre cuál de los tres bloques presentados previamente necesitaban más información para una planificación de las prácticas. Se obtuvieron respuestas de cinco coordinadoras de prácticas (Brasil, España, Alemania, México y Bélgica) y de nueve tutoras. Por otro lado, se envió a los coordinadores de los centros formativos otro documento en el que se solicitaba que preguntaran a sus profesores en formación qué les gustaría que se incluyera en las fichas de recogida de información para una mejor organización de sus prácticas, teniendo en cuenta su perfil formativo y profesional. Al cabo de unos días se contactó de nuevo con todos los agentes implicados para realizar la entrevista y que nos aportaran la información. De este modo, se recogieron las ideas y sugerencias de todos los agentes implicados (5 coordinadores de prácticas, 9 tutores y 62 profesores en formación) relativas a sus necesidades informativas para la elaboración del material de trabajo (fichas de recogida de información). Con lo recabado se elaboraron unas primeras fichas de recogida de información; estas fueron entregadas a los profesores en formación para que las completaran y entregaran a sus tutores de prácticas en las escuelas antes de su primer encuentro (segundo trimestre de 2021) y que, de ese modo, los tutores pudieran preparar la primera tutoría y la estancia en la escuela a partir de esos datos. En la segunda fase, tras el análisis de los datos recogidos se redefinieron las fichas de recogida de información para ser entregadas de nuevo en el curso 2022-2023.

3.1 Participantes

En la denominación de los diferentes agentes implicados en el desarrollo de la asignatura de prácticas se han tenido en cuenta algunos estudios previos y las funciones que desempeñan en relación con dicha asignatura. Así, se ha considerado que "profesores en formación" son aquellos que siguen un programa formativo y que, aun teniendo experiencia docente, no pueden ser considerados todavía profesores expertos por no contar con más de tres años de experiencia (Batlle y Mañas 2021). Siguiendo a los mismos autores, las tutoras que han participado en el proyecto pueden considerarse todas ellas profesoras expertas debido a su amplia experiencia como docentes, con formación específica en enseñanza de español L2/ELE. Su función consiste en velar por el cumplimiento del plan docente de la asignatura para que se cumplan los objetivos

formativos. Para terminar, las coordinadoras de prácticas son las profesoras responsables de la gestión, organización y, en algunos casos, también la tutorización de las prácticas en el programa formativo; son ellas las que poseen la visión global del proceso (Lorenzo y Arias 2011). Asimismo, ellas son las responsables de establecer contactos y convenios entre el centro formativo y las escuelas de prácticas, fijar el calendario de prácticas, diseñar el plan docente de la asignatura, distribuir a los profesores en formación en las escuelas de prácticas y, en algunas ocasiones, evaluar de forma conjunta con el tutor las prácticas de los formados. Como afirman Lorenzo y Arias (2011), en la asignatura de prácticas en los grados de Educación, además del coordinador de prácticas, existe la figura del tutor académico, ambos con funciones muy bien delimitadas: el primero actúa como gestor y el segundo está en estrecha relación con el tutor del centro de prácticas, velando por el cumplimiento del plan docente de la asignatura. En los programas formativos que han participado en el proyecto no existe tal división, quizás por el menor número de estudiantes que en los grados de Educación, y es el coordinador de prácticas el que ejerce al mismo tiempo de tutor académico; es por ello por lo que en este trabajo no se ha creído pertinente mantener dicha distinción.

En el estado en el que se encuentra el proyecto DCP_Tusele, es decir, primer diseño y pilotaje de las fichas de trabajo para la acogida a los profesores en formación en el centro de prácticas, se ha contado con la participación de 76 participantes, distribuidos de la siguiente forma:

1. Cinco coordinadoras de prácticas de diferentes programas formativos de cinco países diferentes (2 coordinadoras de programas de máster oficial *online* de Alemania y España, 1 coordinadora de máster presencial en España, 2 coordinadoras de licenciatura en enseñanza de español L2/LE en Brasil y México y 1 coordinadora de posgrado *online* de Bélgica).
2. Nueve tutores de prácticas (2 tutoras de centros universitarios de enseñanza de lenguas de Bélgica y España y 7 tutoras de centros privados de enseñanza de México, España y Alemania).
3. Veinte profesores en formación de programa de máster presencial (España).
4. Cuarenta profesores en formación de programa de máster *online* de España y Alemania.
5. Dos profesores en formación de licenciatura en enseñanza de licenciatura de español L2/LE presencial de México.

Para preservar el anonimato de los informantes, la presentación de los comentarios recogidos a través de las entrevistas se ha realizado usando las iniciales de cada uno de los colectivos (CP para coordinadores de prácticas; TP para tutores de prácticas; PF para profesores en formación) y asignándole un número a cada uno de ellos siguiendo el orden de realización de la entrevista (CP1).

4 Análisis de datos y resultados

Para abordar el presente apartado, se comenzará con el análisis de los datos obtenidos y, posteriormente, con la descripción de lo realizado en las fases 1 y 2, correspondientes a los instrumentos elaborados para los profesores en formación.

4.1 Análisis de datos

Los comentarios y sugerencias en relación con las necesidades de información por parte de los informantes han sido distintas en relación con el grupo al que pertenecen. Esto muestra que cada colectivo tiene intereses diferentes y que todos ellos han de ser considerados. Así, podemos apreciar que las coordinadoras de prácticas han manifestado ideas que están muy relacionadas con la gestión de las prácticas, específicamente con la tipología de centros (enseñanza reglada, no reglada), variedad de cursos (intensivo, extensivo), edad de los alumnos (niños, adolescentes, adultos), horarios (mañana, tarde), contexto (inmersión, no inmersión), documentación que se necesita (visado, permiso de residencia); algunas de estas cuestiones no se han presentado en el resto de los informantes o apenas han estado presentes. Veamos, por ejemplo, las sugerencias que nos hacía una coordinadora de un programa de máster *online* universitario (España):

> CP2: Previo a la selección de centro me parece importante que el alumno tenga una visión general del contexto. A grandes rasgos se podría diferenciar entre formación reglada y no reglada y también en función de si la práctica se hace en países de habla hispana o no.
> En función del contexto pueden encontrar: Grupos de inmersión/no inmersión, Cursos intensivos/extensivos, Grupos multilingües/mono/español de herencia, Adultos/niños/adolescentes, Español para fines específicos...
> Y dependiendo del país: Requisitos documentales para prácticas con menores, Requisitos documentales para prácticas en el extranjero, Conocimiento de la lengua para prácticas en el extranjero, Seguros médicos, de viaje...

Este ejemplo ilustra muy bien las necesidades, en cuanto a recogida de información, que se contemplan desde la figura del coordinador de prácticas. Gestionar la selección de centros y la distribución de alumnos en esos centros implica para CP2 que los alumnos conozcan todas las posibilidades existentes para que puedan seleccionar según sus objetivos formativos y profesionales, pero también considera que el profesor en formación ha de tener en cuenta los requisitos que se le pueden pedir para poder realizar las prácticas en el centro seleccionado. Son muchos los alumnos que, cuando se matriculan en un programa formativo, desconocen los convenios que tiene su programa para poder realizar las prácticas por no ser una información que se incluya en las webs informativas (García y Tirado 2023), por lo que se convierte en tarea del coordinador ofrecerla en el momento de la selección del centro de prácticas. Además, cada vez es más frecuente contemplar la posibilidad de ofrecer desde los programas formativos prácticas internacionales, en centros que no tienen por qué estar en el mismo país en el que se cursa el programa formativo o, como sucede en los programas *online*, el país que expide el título no tiene por qué coincidir con el lugar de residencia del profesor en formación.

Otro aspecto importante que preocupa a los coordinadores, relacionado de nuevo con la gestión y organización de las prácticas, es la comunicación entre el profesor en formación y el tutor del centro, como se puede apreciar en el siguiente fragmento (centro universitario, España):

> CP1: Respecto al estudiante, en esta etapa de primer contacto con el centro es también importante que la comunicación con el tutor sea fluida, rápida y que colabore para establecer el calendario y los horarios de la práctica, ha de tener una actitud proactiva, revisar el correo, la bandeja del SPAM o las llamadas de números desconocidos.

Damos por supuesto que los profesores en formación estarán atentos al correo, que ofrecerán datos actualizados para facilitar la comunicación con el tutor y poder establecer la primera toma de contacto o iniciar las tutorías. Con frecuencia parece que eso no sucede, los correos del tutor acaban en el SPAM o los alumnos no atienden las llamadas de números desconocidos, lo que puede retrasar el inicio de sus prácticas o incluso generar quejas por tener la sensación de que nadie está haciendo un seguimiento de su petición de centro.

Las necesidades informativas de los tutores de prácticas van en una línea diferente: no giran en torno a la organización y gestión de las prácticas, sino que se centran en intentar conocer al profesor en formación antes de la primera toma de contacto en el centro, cuáles son sus expectativas, sus experiencias previas o sus objetivos profesionales. El tutor piensa que si dispone de toda esa información podrá preparar mejor la acogida del profesor en formación y rentabilizar el tiempo de que dispone. Veamos algunos comentarios a modo de ejemplo (tutora, España):

> TP1: Algo que siempre pregunto es sobre sus experiencias como alumno (memorias de la escuela, etc.), pero lo hago como una actividad inicial (eso porque vemos que muchos actúan más basados en eso que en sus aprendizajes teóricos de la formación de profesores. Esa memoria afectiva es muy fuerte. Después intentamos comparar con sus actuaciones en clase). Quizás esa información se podría pedir antes de que lleguen al centro y empezar a trabajar sabiendo cuáles son sus recuerdos como estudiante.

TP1, tutora de un centro de lenguas universitario, nos explica una de las actividades que realiza el primer día, cuando acoge a los profesores en formación, antes de que estos se incorporen al grupo en el que van a realizar sus prácticas. Este primer día también es el destinado a presentarles el centro, informarles del grupo en el que estarán, el nivel, los materiales que utilizan, etc., por lo que poder disponer ese día de información agilizaría esa sesión y le permitiría poder prepararla mejor. No olvidemos que muchos programas formativos no compensan económicamente el trabajo del tutor, por lo que es importante respetar su tiempo y favorecer de algún modo su dedicación a la formación de profesores.

Para comprender mejor esta situación, destacaremos un comentario que se ha repetido en todas las entrevistas realizadas a las tutoras de prácticas: la necesidad de obtener información de los profesores en formación sobre lo que ellos consideran que son sus puntos fuertes y puntos débiles en el momento formativo en el que se encuentran. Veamos a modo de ejemplo un fragmento de la entrevista a TP3 (tutora, Bélgica):

> TP3: Podría ser bueno pedirles una reflexión breve sobre los puntos en que se encuentran más fuertes y aquellos en los que ven que necesitan profundizar... Eso nos ayudaría a los tutores a proponerles tareas centradas en sus intereses.

Este fragmento y otros similares nos informan de que los tutores son conscientes de que no todos los profesores en formación tienen las mismas necesidades formativas debido a sus estudios o experiencia laboral previa, pero si estos quieren considerarlas, organizar la estancia de los profesores en formación atendiendo a esas necesidades y proponerles tareas centradas en sus intereses, han de poder conocer esos intereses previamente. Esa es una de las formas posibles de poder cubrir las expectativas de los profesores en formación y atender sus necesidades formativas.

Dos tutoras de prácticas, TP8 (Bélgica) y TP9 (España), de dos centros de lenguas universitarios diferentes y que no se conocen entre sí, han manifestado que a ellas les

gustaría tener información sobre cómo se ven los profesores en formación en relación con la profesión; específicamente, veamos cómo lo manifiesta TP8:

> TP8: Conceptualización de profe con la que se identifica. Hay una actividad muy antigua de modelos de profe que seguro que conoces, pero que a mí me parece muy inspiradora de perfil de profe (imágenes de profe como presentador de la tele, como sabio, como etc., distintos perfiles), podría ser muy revelador ver esto (a mí me ayudaría, puede ser en cierta manera limitante, por aquello de la profecía autocumplida, pero creo que nos aportaría muchos datos de una manera muy sencilla, sí, quizá también simplista).

TP8 parte del presupuesto de que la mayoría tenemos un modelo o una idea del docente que nos gustaría ser o con el que nos identificamos y que, si el tutor tuviera esa información sobre su tutorando, eso le podría ayudar a conocerlo mejor. De nuevo, vemos aportaciones que van en la línea presentada anteriormente: los tutores parecen estar de acuerdo en que, si tuvieran información suficiente sobre los profesores en formación, podrían planificar unas prácticas más acordes con el nivel formativo de estos, sus expectativas o sus objetivos profesionales.

Estos comentarios ofrecidos por los tutores ponen de manifiesto la predisposición de estos a adecuar sus acciones formativas al perfil de los profesores en formación; y si no lo llevan a cabo, es por falta de información previa, a la vez que confirman la necesidad de recoger información más específica sobre los futuros docentes. Todo ello refleja el objetivo de poder planificar unas prácticas adecuadas a cada uno de los posibles perfiles de profesores en formación.

La información recogida de los profesores en formación, usuarios a los que va destinada la ficha, ha girado en torno a varios temas, diferentes también a los presentados por coordinadoras y tutoras. A los profesores en formación les interesa que se pueda incorporar su situación lingüística (monolingües, bilingües o hablantes de herencia); su situación laboral mientras realiza el programa formativo para que se tenga en cuenta a la hora de adjudicar centro y horario; y, por último, dos cuestiones directamente relacionadas con las restricciones habidas como consecuencia de la Covid-19: la modalidad de enseñanza y el dominio de las TIC. Los profesores en formación son muy conscientes de que la situación vivida durante el curso 20-21 ha tenido como consecuencia que la modalidad de impartición de clases no fuera la preferida y que, para esta nueva modalidad *online*, y en algunos casos híbrida, se necesitara una buena competencia digital docente. Mostramos fragmentos de PF1 y FP2, de la licenciatura en español como L2/LE (México):

> FP1: Es necesario especificar bien qué se entiende por situación laboral, en nuestro contexto lo entendemos como cuando ya trabajas para la institución, pero también hay practicantes cuya situación laboral es nula. Quizás se deberían incluir opciones que permitieran seleccionar según la situación de cada uno.

> FP2: Pensemos también en las personas que tienen un idioma como por ejemplo el español de herencia, que hay montones en Estados Unidos. Es decir, puede ser considerada su lengua L1 al igual que el inglés, pero no tuvieron el estudio formal de la lengua. Ahora bien, en la misma situación están las personas bilingües durante su estancia familiar.

Estos dos profesores en formación, en su último semestre de licenciatura, nos aportan una perspectiva diferente a la aportada por los profesores en formación de programas europeos. Quizás el estar cursando el último tramo de una formación de

cuatro años conlleve que muchos de ellos ya estén trabajando y el tema de la especificidad en cuestiones laborales sea más pertinente que en los estudiantes de máster. También quizás por su proximidad con los Estados Unidos de Norteamérica, sean más sensibles a cuestiones lingüísticas como la de los hablantes de herencia y vean la necesidad de reflejar ese aspecto que no han mencionado los estudiantes del otro lado del Atlántico.

En relación con lo comentado sobre la diferente tipología de modalidad de enseñanza vivida el curso 20-21, queremos mostrar un fragmento de PF28 (máster *online*, España):

> PF28: En cuanto a las preferencias, se podría añadir "Formato de enseñanza" (*online*/presencial/híbrido) y poder escoger, no como este año. Y también vista la necesidad de usar la tecnología incluir algo como ¿cuál es tu experiencia de uso en plataformas y aplicaciones digitales para las clases ELE?

Los profesores en formación se han tenido que acomodar a las circunstancias de este curso, pero algunos lo han visto como una oportunidad de experimentar otras realidades y tienen la sensación de que algunos centros continuarán ofreciendo clases *online*. Por ello creen que se debería incluir en la ficha de recogida de información esa opción y que ellos puedan escoger. Del mismo modo, también se han dado cuenta de la necesidad de tener una óptima competencia digital docente para poder incorporarse fácilmente a algunos centros de idiomas.

4.2 Primera fase de elaboración de fichas de recogida de información

Tras el vaciado de las transcripciones de las entrevistas y la información que llegó a través del correo electrónico, pudimos establecer una primera fase con el listado de los temas que aparecieron de modo recurrente en las entrevistas en cuanto a las necesidades de información de los diferentes agentes implicados. Estos resultados han de considerarse como los propios de una primera fase de recogida de datos, que nos pueden ilustrar sobre las tendencias existentes en los diferentes colectivos.

Los temas mencionados son los que se incorporaron en las fichas de recogida de información que se facilitaron a los alumnos en abril del 2021 para iniciar el proceso de asignación de centros de prácticas y primera toma de contacto con el tutor del centro. Las fichas resultantes pretenden recoger información en torno a 5 bloques:

1. Información personal
2. Lenguas
3. Formación y experiencia laboral previas y expectativas en relación con las prácticas
4. Desiderata centro de prácticas (contexto, edad, tipo de enseñanza, etc.)
5. Desarrollo profesional (objetivos, fortalezas, intereses, retos, etc.)

Coordinadoras de los centros formativos	Tutoras de prácticas	Profesores en formación
Permisos y visas necesarias para entrar en el país y realizar las prácticas. Tipo de centro (enseñanza reglada/no reglada, público/privado). Periodo lectivo y no lectivo del centro. Horario del centro. Lenguas que se imparten en el centro.	Lenguas propias y sus variedades por parte de los profesores en formación. Experiencias previas de aprendizaje. Fortalezas y debilidades. Intereses/Objetivos formativos. Objetivos profesionales. Conceptualización de la figura del profesor. Experiencia laboral previa. Experiencia docente previa. Nivel de dominio de lenguas extranjeras. Procedimiento de administración de las fichas.	Posibilidad de compaginar prácticas y trabajo. Reconocimiento de experiencia profesional previa en la planificación de las prácticas. Lenguas (bilingües, hablantes de herencia). Modalidad de enseñanza (*online*, híbrida, presencial). Dominio de las TIC.

Tabla 1. Temas recogidos a través de las entrevistas

4.3 Segunda fase de elaboración de fichas de recogida de información

En la segunda fase, de los tres bloques iniciales que contenían las fichas, se pasó a cinco; a su vez, cada uno de estos bloques se subdividió en otros para dar cabida a las propuestas realizadas por los informantes. No mostramos el primer bloque que recoge información personal por ser el que ha sufrido menos incorporaciones; así, el bloque dedicado a la formación previa, que contempla las lenguas que manejan los profesores en formación, quedó del siguiente modo (Tabla 2).

Saber las lenguas que hablas, cuáles has adquirido a lo largo de tu vida y cuáles has aprendido, es una información muy valiosa para el tutor.

Lengua/s 1 (materna)

_____

¿Hablas alguna lengua solo en el ámbito familiar?, ¿cuál?

_____

Lenguas adicionales y nivel (*MCER*)

_____

Tabla 2. Lenguas con las que cuenta el profesor en formación

En el tercer bloque, centrado en la formación y experiencia laboral previas y expectativas en relación con las prácticas, se intentó dejar espacio para que los profesores en formación incluyeran toda aquella formación que consideraran relevante, así como sus incursiones en el ámbito laboral, tanto el centrado en la docencia como otras que consideraran de interés. Este tercer bloque quedó del siguiente modo (Tabla 3).

Toda la formación y experiencias laborales previas pueden ser muy útiles en el aula de ELE, intenta ser lo más explícito/a posible.

Grado o licenciatura

Posgrado o maestría

Formación complementaria

Experiencia laboral previa (incluye horas, semanas, meses, años)

Experiencia docente previa (incluye horas, semanas, meses, años)

Tabla 3. Formación y experiencia

El bloque cuatro, que anteriormente era solo una desiderata de escuela, ahora está centrado en las preferencias del profesor en formación a la hora de realizar las prácticas y se pide que se especifiquen los diferentes tipos de centros, cursos, localización e incluye espacios para que el alumno pueda presentar alguna otra opción no considerada.

Ten en cuenta que dependiendo del centro habrá más o menos opciones, pero saber lo que deseas puede ayudar a tu tutor.

Marca solo un óvalo.

- Enseñanza a niños
- Enseñanza a adolescentes
- Enseñanza formal
- Enseñanza informal
- Curso intensivo
- Curso extensivo

Materias o el área de enseñanza (gramática, cultura, conversación, etc.)

Formato de enseñanza

Marca solo un óvalo.

- Presencial
- *Online*
- Híbrida
- Otro: _____

Otra información que quieras aportar a tu preferencia sobre la enseñanza

Tabla 4. Preferencias en cuanto a los cursos

El último bloque (Tabla 5), totalmente nuevo, destinado a que el profesor en formación aporte sus objetivos formativos, específicamente en relación con la profesión, es el que puede recoger la información más relevante para el tutor de prácticas. Además, este bloque obliga al profesor en formación a iniciar un proceso de reflexión que le ha de ayudar en su implicación en el proceso formativo que se desarrolla a través de las prácticas, según sus necesidades y objetivos formativos.

Esta parte está centrada en ti como docente y en tus expectativas, tómate tu tiempo antes de contestar.
Tus objetivos formativos en general son...
Tus fortalezas son...
¿De qué forma piensas que puedes ampliar esas fortalezas?
Tus carencias o áreas de oportunidad son...
En relación con la observación: cómo han sido tus experiencias previas si ya has sido observado; si es la primera vez, qué esperas de estas observaciones
Tus objetivos específicos para esta estancia en el centro de prácticas son…
Tus objetivos profesionales a corto plazo son...
Tus objetivos profesionales a medio plazo son...
Tus objetivos profesionales a largo plazo son...
¿Te atreves a describirte con relación a la profesión? Como sugerencia puedes comenzar con: "Para mí un profesor de ELE es (como)..."
¿De qué modo crees que estas prácticas serán importantes para tu formación docente?

Tabla 5. En relación con tu desarrollo profesional

Tal como se puede apreciar a través de las fichas elaboradas a partir de la información aportada por los informantes, estas han pasado de ser documentos de recogida de información a documentos formativos al invitar al profesor en formación a que inicie un proceso reflexivo antes ya de visitar o contactar con su tutor (puede verse la versión completa de la ficha en el anexo).

5 Conclusiones

Las conclusiones obtenidas en esta fase inicial del proyecto nos muestran la buena predisposición de todos los agentes implicados en la realización de las prácticas curriculares por mejorar las fichas de recogida de información y los protocolos de traspaso de información del centro formativo al centro de prácticas. Específicamente, en relación con los objetivos que nos habíamos planteado, podemos afirmar que hemos podido recoger datos suficientes sobre las necesidades informativas de coordinadores, tutores y profesores en formación (tal como se muestra en el apartado 4). Además, esta información ha podido ser plasmada en fichas de trabajo para los profesores en

formación, que han sido distribuidas durante el último trimestre del curso 20-21, con el objetivo de que los tutores pudieran disponer de información suficiente antes del inicio de las prácticas. Con todo ello se espera haber podido agilizar la incorporación de los profesores en formación a los centros de prácticas y haber facilitado que los tutores adecuaran las actividades que se han de realizar durante la estancia en el centro a los diferentes perfiles formativos y laborales de los futuros docentes. También se ha de mencionar que las fichas de que disponemos ahora han pasado de ser fichas informativas, en las que solo se recogían datos sobre los profesores en formación y su desiderata, a fichas formativas. Esto es así por la invitación que se hace al profesor en formación a que inicie un proceso de reflexión antes de incorporarse al centro de prácticas centrado en los aspectos relacionados con sus expectativas, objetivos formativos y profesionales.

En el momento en el que nos encontramos del proyecto se está procediendo al análisis de la experiencia de uso de las fichas elaboradas durante la segunda fase para poder redefinirlas para próximos cursos si fuera necesario. Además, esperamos poder analizar el impacto de los nuevos protocolos de acogida derivados del uso de las nuevas fichas en relación con el grado de satisfacción de los agentes implicados y su posible relación con su desarrollo profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batlle, J. y Mañas, I. (2021). La interacción entre profesor y alumnos en el aula de ELE: preferencias de uso en función de la experiencia y el contexto de enseñanza. *MarcoELE*, 33, 1-17

Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. Londres: Bloomsbury.

Cohen, E., Hoz, R. y Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380. Recuperado de: https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.

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

Farrell, T.S.C. (2013). *Reflective Teaching*. Alexandria, VA: TESOL International Association.

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 Argüello, V., Montes Hernández, A. y Ramos Méndez, C. (2021). *Análisis de necesidades de coordinadores y tutores de prácticas* [Comunicación]. IX Congreso Internacional de Hispanistas del Benelux. Universidad de Amberes, Amberes, Bélgica.

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*. Alcalá de Henares: Dirección Académica del IC. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm.

Körrkö, M., Kyro-Ämmälä O. y Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206.

Lacorte, M. y Reyes-Torres, A. (2021). *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

Language and Cultural Encounters (LCE) (2018). *Entrevista a Álvaro García Santa-Cecilia*. Sevilla. Recuperado de https://lceseville.com/2018/02/20/jane-arnold-entrevista-a-alvaro-garcia-santa-cecilia-conferencia-inaugural-enele-2018-encuentro-desarrollo-profesional-en-

ele/.
Lorenzo, J. y Arias, J.M. (2011). Los coordinadores de prácticas como supervisores del prácticum. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 219-235.
Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.

ANEXO

Ficha: Información del profesor en formación