Competencias innovadoras en la tutorización del prácticum de español del máster de profesorado. Análisis de experiencias en EOI

Lidia Ramírez Helbling
Sonia Vecino Ramos
Escuela Oficial de Idiomas de Castellón

1 Introducción

El propósito de este artículo es reflexionar a partir de la experiencia de las autoras sobre el rol del profesorado tutor de prácticas docentes como facilitador de las competencias incluidas en el módulo de innovación docente e iniciación a la investigación educativa del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (en adelante, Máster de Profesorado). Con esta finalidad, se analizan los documentos que elabora el profesorado de español como lengua extranjera[1] en formación inicial en la Escuela Oficial de Idiomas (en adelante, EOI) de Castellón para evaluar su desempeño durante el periodo de prácticas y se comparan con las competencias de innovación educativa recogidas en la asignatura del máster a fin de determinar en qué medida los productos académicos son reflejo del despliegue de estas competencias. Al mismo tiempo, se analiza la función que desempeña el profesorado tutor de prácticas en relación con estos instrumentos de evaluación. El contraste de estas tres perspectivas muestra la coherencia de su propósito común de desarrollo de las competencias de investigación e innovación educativa y pone de manifiesto la necesidad de contar con tutores y tutoras de prácticum formados en tutorización y capaces de orientar al alumnado del máster hacia la innovación y la investigación activa.

El título de Máster de Profesorado constituye una titulación universitaria oficial que habilita para el ejercicio de una profesión regulada: la de profesor o profesora[2]. En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la formación inicial del profesorado corresponde a las enseñanzas universitarias y comprende una titulación de grado y, para los niveles a partir de la Educación Primaria, una formación pedagógica y didáctica de posgrado adaptada al Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), que en el ámbito estatal español provee el mencionado máster. La finalidad del Máster de Profesorado es, por tanto, la adquisición de las competencias necesarias para la docencia a través de una formación pedagógica y didáctica específica y de experiencias profesionales en centros educativos seleccionados para tal fin, como sucede con las EOI, contexto del presente artículo.

La consideración de la enseñanza como una profesión regulada implica la posibilidad de describir las competencias profesionales que la caracterizan. Sin embargo, este intento por identificar las capacidades que requiere la docencia no debe conducir a ponderar un modo estandarizado e incuestionable de ejercer la profesión,

[1] En las EOI, la enseñanza de la lengua española a estudiantes que la aprenden como lengua extranjera o segunda lengua se denomina "Español". Véase el Real Decreto 336/2010, de 19 de marzo, por el que se establecen las especialidades de los Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas a los que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

[2] Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

pues la tarea de enseñar requiere también el desarrollo de una competencia personal que correlacione y movilice los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes individuales más convenientes para resolver de manera satisfactoria las demandas de la práctica educativa (Estaire y Fernández 2012).

La profesionalización de la educación tampoco debe ser considerada fuera del entorno social, cultural e ideológico que la sostiene, por lo que los programas de formación inicial han de poder configurar los aspectos de la profesionalidad docente más adecuados a los contextos de enseñanza en que se hallan inmersos (Escudero *et al.* 2019). En la actual perspectiva del EEES, el profesorado de idiomas debe estar acreditado para ejercer la actividad educativa, poseer conocimiento teórico y práctico y estar capacitado para investigar e innovar en su ámbito de conocimiento. En este sentido, el Máster de Profesorado persigue habilitar a su alumnado y dotarlo de la formación pedagógica y didáctica imprescindible para la construcción del conocimiento docente y el ejercicio de la enseñanza en el contexto educativo europeo presente.

El Máster de Profesorado tiene una duración de 60 ECTS y organiza sus contenidos en un módulo genérico de contenidos psicopedagógicos y sociales, un módulo específico de contenidos didácticos de las áreas curriculares y un módulo de prácticas de enseñanza en centros educativos seleccionados por las consejerías de educación autonómicas. Cada una de las partes del programa comprende unas materias y unas competencias profesionales. En total, el plan de estudios del máster, recogido en la Orden Ministerial ECI/3858/2007, establece las siguientes once competencias necesarias para la docencia:

1. Conocer los contenidos curriculares y los conocimientos didácticos de la especialidad.
2. Planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Buscar, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento.
4. Concretar el currículo y aplicar metodologías didácticas adaptadas a la diversidad del alumnado.
5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores.
6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para el autoaprendizaje.
7. Fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
8. Contribuir a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado; desarrollar las funciones de tutoría y de orientación de los estudiantes de manera colaborativa y coordinada; participar en la evaluación, investigación y la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
9. Conocer la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros de enseñanza.
10. Conocer y analizar las características de la profesión docente.
11. Atender, informar y asesorar a las familias.

Entre las competencias profesionales que integra el máster para la formación inicial del profesorado, se encuentra la innovación docente y la investigación educativa, que procuran el desarrollo de la capacidad para reflexionar sobre la propia actuación en el aula y mejorar la práctica docente.

2 Marco teórico

La investigación educativa se entiende como el proceso de indagación consciente y estructurado llevado a cabo por los profesores y las profesoras para llegar a un tipo de saber que optimice los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus contextos educativos. Es una modalidad de desarrollo profesional que parte del análisis crítico y reflexivo de lo que sucede en las aulas y genera un conocimiento procedimental que impulsa la mejora de la práctica educativa (Mendoza y Roux 2016). La innovación docente, por su parte, supone la implementación de las propuestas de mejora que resultan de la investigación.

La reflexión como forma de investigación educativa considera que el propio profesorado construye el conocimiento y el saber docente mediante la práctica y la reflexión que esta suscita. Pero el desarrollo de la competencia reflexiva necesita instrumentos específicos que permitan examinar la experiencia sistemáticamente y convertirla en fuente de conocimiento, por lo que los programas de formación inicial del profesorado deben proporcionar herramientas y estrategias para desplegar esta competencia básica para el desarrollo profesional y la innovación orientada a la mejora. De igual modo, la estancia profesional en los centros docentes ha de propiciar este modo de aprendizaje reflexivo (Esteve 2006; Esteve *et al.* 2019).

En el Máster de Profesorado, las competencias profesionales orientadas al perfeccionamiento y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen una materia del módulo específico. Asimismo, el módulo de prácticum establece en sus objetivos la participación del futuro profesorado en propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica (Orden Ministerial ECI/3858/2007).

Las competencias de innovación docente e investigación educativa que comprende la asignatura de igual nombre en el módulo específico del máster son, según la mencionada orden que regula el plan de estudios, las siguientes:

1. Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.
2. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.
3. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.
4. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

La inclusión de la competencia de innovación docente e investigación educativa en el Máster de Profesorado proporciona instrumentos y saberes facilitadores de prácticas educativas transformadoras en el ámbito del centro y del aula, lo que permite la concreción de la normativa educativa a los diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje en los ámbitos de actuación docente curricular (desarrollo y concreción del currículo), pedagógico (implementación de nuevas metodologías), evaluativo (introducción de nuevas formas e instrumentos de evaluación) y tecnológico (uso de las tecnologías de la información y la comunicación) (Campos *et al*. 2012).

Por otra parte, la normativa educativa sitúa la investigación, la experimentación y la mejora de los procesos de enseñanza entre las responsabilidades del profesorado en su praxis profesional. Esta función docente aparece por primera vez en 2002 en la

derogada Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), se mantiene en la LOE[3] (2006) y permanece en la vigente LOMLOE[4] (2020)[5]. Consecuentemente, la innovación docente y la investigación educativa es una competencia preceptiva del profesorado y, por tanto, una competencia profesional que debe formar parte de la formación inicial que ha de garantizar el Máster de Profesorado.

En el EEES se consideran las prácticas de enseñanza un punto esencial para la adquisición y el desarrollo de las competencias de la profesión docente (García-Vargas *et al*. 2016). El Máster de Profesorado reserva 16 ETCS de formación al módulo del prácticum, que incluye las prácticas de enseñanza en centros educativos, la redacción de la memoria de prácticas y la elaboración del trabajo final de máster.

El objetivo principal del prácticum del Máster de Profesorado es lograr la integración de los conocimientos teóricos adquiridos en las asignaturas del máster, los conocimientos prácticos interiorizados durante la observación de contextos educativos naturales y los saberes procedimentales desarrollados durante la actuación en el aula y la participación en labores docentes tuteladas. Este intento por vincular el conocimiento teórico de la enseñanza con el conocimiento práctico para enseñar permite que cada estudiante experimente la docencia en primera persona e inicie a través de lo vivido el desarrollo de su propia competencia docente.

El prácticum del Máster de Profesorado tiene también una vertiente de investigación fundamental basada en la reflexión tanto sobre la experiencia de observación de la actuación docente del tutor o tutora como sobre la propia vivencia en el aula, cuyos resultados se han de incluir en el documento de memoria de prácticas. Asimismo, el trabajo final de máster constituye una tarea genuina de investigación.

Schön define un prácticum como "una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica" (1992, 45). Esta descripción pone de manifiesto la diferencia existente entre el verdadero ejercicio profesional y el proceso de aprendizaje de la profesión, el cual ya fue calificado hace décadas por Zabalza (1989) como simulación de la práctica real. Dejando aparte esta dualidad, es forzoso reconocer que, pese al artificio de las prácticas de formación para la docencia, el módulo de prácticum constituye un pilar básico del currículum de la formación inicial del profesorado y posibilita tanto la construcción de conocimiento como una primera socialización laboral (González y Fuentes 2011).

El prácticum persigue un aprendizaje de la práctica en la propia práctica que permita la adquisición de conocimientos procedimentales y el desarrollo de competencias profesionales complejas a través de la vivencia y la reflexión sobre lo experimentado (Schön 1983; Kolb 1984; Esteve *et al*. 2019). Sin embargo, este propósito tropieza en ocasiones con el aprendizaje vicario, que puede propiciar no solo la imitación de modelos que tienden a ser reproducidos en la posterior actividad docente (Estepa 1998), sino también la generación de ideas, suposiciones y creencias acerca de la profesión que interfieren en el aprendizaje durante el máster (Vaillant y Marcelo 2015). González y Fuentes (2011) identifican tres factores de influencia en el aprendizaje de los docentes en formación inicial: las creencias y capacidades personales, el propio programa de formación y la vivencia del prácticum. En lo referido a las prácticas de enseñanza, consideran que son la ocasión adecuada para armonizar el conocimiento formal adquirido en el máster y el conocimiento procedimental desarrollado en la experiencia. La coherencia entre teoría y práctica es indispensable para que el prácticum no se convierta en un mero complemento de los contenidos teóricos o, por el contrario,

[3] Ley Orgánica de Educación, de 3 de mayo de 2006.
[4] Ley Orgánica de Modificación de la LOE, de 29 de diciembre de 2020.
[5] LOCE, pág. 45203; LOE, Pág. 17183; LOMLOE, Pág. 122916.

suponga el rechazo de los conocimientos formales si el profesorado en formación siente que estos no le sirven para solucionar los problemas que se encuentra en la práctica.

De igual modo, se hace imprescindible que el modelo didáctico que el alumnado observa en las aulas durante el prácticum sea coherente con la actuación docente que esperamos de él cuando ingrese en la profesión. Por ello, en lo que respecta a la innovación docente y la investigación educativa, para contar con futuro profesorado capacitado en estas competencias, la tutorización de las prácticas debe posibilitar experiencias de aprendizaje que aporten propuestas innovadoras para la toma de decisiones pedagógicas meditadas y fundamentadas. En consecuencia, los tutores y las tutoras del prácticum han de asumir personalmente las habilidades que quieren transmitir y ser ellos mismos competentes en la práctica reflexiva, en la planificación de acciones educativas transformadoras y en el desarrollo de estrategias y métodos didácticos adecuados a los contextos de enseñanza y aprendizaje en los que se desarrollan las prácticas.

El prácticum está tutorizado por profesorado de los centros educativos a los que el alumnado universitario acude para desarrollar su estancia profesional. Las condiciones para ser tutor o tutora de profesorado, en el caso que nos ocupa de español para extranjeros, varían ligeramente de una comunidad autónoma a otra, pero hay coincidencia en requerir funcionariado de carrera con una antigüedad en el cuerpo docente de entre tres y cinco años y tener destino definitivo en el centro donde se realizan las prácticas. Asimismo, es indispensable que el centro educativo donde el tutor o tutora ejerce la docencia esté reconocido como centro de prácticas docentes por la administración educativa.

La ausencia de formación específica para la tutorización como requisito para ser tutor o tutora de prácticas pone de manifiesto la asunción de que la experiencia en la enseñanza de una determinada materia es garantía suficiente para actuar como formador o formadora de futuros docentes de esta materia (Correa 2009). Sin embargo, el rol que adopta el profesorado que tutoriza el prácticum es diferente del que desarrolla al ejercer la docencia, por lo que es necesario que los tutores y las tutoras adquieran nuevas competencias y, para ello, reciban formación capacitadora.

Los estudios sobre las actividades que realiza el profesorado tutor durante el prácticum (Zabalza y Cid 1998; Esteve 2006; Martínez y Raposo 2011) describen un perfil para esta función que abarca tres dimensiones básicas, las cuales sintetiza Bernárdez-Gómez (2021) en formativa, que ofrece al profesorado en prácticas un conocimiento teórico-práctico sobre las habilidades docentes; profesional, enfocada a la socialización laboral del profesorado en prácticas; y evaluativa, que crea oportunidades de aprendizaje mediante la retroalimentación formativa. En este sentido, y tomando en consideración las dimensiones señaladas, destacamos como funciones del tutor o tutora de prácticas las siguientes:

1. Ayudar a la socialización laboral del profesorado en formación y a la construcción de competencias profesionales.
2. Procurar una formación que vincule los saberes de la experiencia con los saberes que proceden de la investigación.
3. Estimular la reflexión sobre la experiencia práctica como vía de transformación y de mejora de la enseñanza.
4. Acompañar al profesorado en formación en la construcción de la identidad docente.

La importancia de que el profesorado tutor lleve a cabo estos cometidos durante las prácticas del alumnado en formación radica en que son las que permitirán a este último la integración de los conocimientos teóricos con la práctica docente. Todo ello con el objetivo de que al finalizar el prácticum se hayan adquirido las competencias necesarias

para la docencia, incluidas las relacionadas con la investigación y la innovación que son objeto del presente artículo.

3 Metodología

Las experiencias analizadas en el presente trabajo se circunscriben dentro del prácticum del Máster de Profesorado en Escuelas Oficiales de Idiomas, una institución educativa dedicada a la enseñanza especializada de lenguas modernas, tanto extranjeras como autonómicas, que conforma una red de centros que dependen de las consejerías de educación de las comunidades autónomas. Sus enseñanzas son formación reglada de régimen especial porque no están adscritas a ninguna de las etapas generales del sistema educativo español.

La titularidad pública de las EOI exige unas condiciones de formación inicial del profesorado y de ingreso en el cuerpo específico de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas que están reguladas por la normativa educativa. La formación inicial del profesorado de Español de las EOI sigue lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) para las titulaciones de acceso a la docencia y que permanece sin cambios en la vigente ley educativa por la que se modifica la LOE (LOMLOE). Estos requisitos son una titulación universitaria de grado o equivalente más el título de Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Desde la puesta en marcha en el curso 2009-10 del Máster de Profesorado, las EOI acogen durante el prácticum del máster a futuros profesionales de la docencia de idiomas, entre ellos, de español como lengua extranjera o segunda lengua, si bien esta nomenclatura no se utiliza en este contexto, tal y como se ha indicado anteriormente, prefiriéndose también la referencia a esta especialidad docente a lo largo este artículo como “español” únicamente.

Nuestra experiencia en la tutorización de prácticas de enseñanza de español y de inglés, respectivamente, se inicia en la EOI de Castellón aproximadamente con la andadura del Máster de Profesorado y se ha mantenido de manera casi ininterrumpida hasta el curso presente, supervisando en ocasiones hasta dos o tres estudiantes de las universidades de Castellón, Valencia y Nacional a Distancia de manera simultánea. La duración de las prácticas ha sido diferente según la universidad a la que estaba adscrito el programa de máster, siendo generalmente de entre dos y tres meses y constando de dos periodos, uno de observación de la realidad educativa del centro y de la actuación docente del profesorado tutor asignado, y otro de intervención supervisada en el aula, con un periodo lectivo entre ambas fases. El alumnado en prácticas ha participado además en cuantas reuniones de coordinación, proyectos de innovación y actividades de cualquier índole ha desarrollado el departamento didáctico donde ha estado en formación o la EOI.

La indagación y reflexión sobre la práctica docente se ha realizado de manera conjunta para los idiomas inglés y español, estando el análisis que ahora se presenta centrado en las experiencias de la especialidad de Español.

El profesorado en formación que realiza el prácticum del máster es alumnado universitario, en el caso de español, de la especialidad de Lengua castellana y literatura del máster, que hace una estancia profesional en un centro educativo, en este caso la EOI de Castellón y su Departamento de Español, bajo la supervisión de un tutor o tutora de la propia universidad responsable del máster y de un tutor o tutora del centro de prácticas, al que se denomina “supervisor o supervisora”. Al tratarse de un prácticum

inserto en un programa de estudios universitarios, la temporización, la planificación de tareas, los documentos de evaluación, etc., vienen marcados en gran medida por la coordinación del máster.

En términos generales, durante las prácticas, el profesorado en formación debe realizar tareas de observación de la actuación docente del supervisor o supervisora de la EOI, elaborar e implementar una unidad didáctica, reflexionar sobre su propia práctica docente y redactar una memoria final que recoja su experiencia durante la socialización laboral. Esta memoria de prácticas constituye un instrumento de evaluación que ha de valorar el tutor o tutora de la universidad. El supervisor o supervisora de la EOI también otorga una calificación al profesorado en prácticas y valora el aprovechamiento del aprendizaje siguiendo los ítems de una rúbrica facilitada por la coordinación del programa de máster.

En un proceso tan pautado desde el ámbito universitario, la capacidad de manejo de los tutores y tutoras del centro de prácticas es limitada y su rol como facilitadores de las competencias docentes incluidas en el programa de máster se ve supeditado a los documentos que el profesorado en formación debe elaborar para su evaluación. A pesar de ello, cada tutor o tutora de centro puede introducir aquellos instrumentos que crea convenientes para una mejor consecución de los objetivos y adquisición de competencias del alumnado en formación. Siguiendo esta línea, en nuestras experiencias hemos implementado ciertas herramientas que optimizan el desarrollo de las competencias para la innovación educativa en español como lengua extranjera o segunda lengua.

4 Resultados

Las tareas que el profesorado en formación debe realizar durante el prácticum del máster para ser evaluado son la observación de la actuación docente del supervisor o supervisora de la EOI, la elaboración e implementación de una unidad didáctica, la reflexión sobre su propia práctica docente y la redacción de una memoria final de prácticas. El supervisor o la supervisora del centro, por su parte, debe valorar el aprovechamiento del aprendizaje del profesorado en formación y otorgar una calificación general a su estancia en prácticas.

Desde esta perspectiva, nos proponemos mostrar a continuación en forma de tabla la correlación entre los documentos que forman parte de la evaluación del prácticum, las competencias incluidas en el módulo de innovación docente e iniciación a la investigación educativa del máster y las funciones de la tutorización que señalamos anteriormente, con el fin de describir las experiencias innovadoras observadas durante nuestra tarea como tutoras de prácticum en la EOI de Castellón.

En la columna de la izquierda de la Tabla 1 se señalan los documentos preceptivos que evalúan el desempeño del alumnado durante las prácticas de enseñanza y en la columna inmediata, los recursos para su elaboración. En el otro extremo de la tabla, en la columna de la derecha, se puede observar que, a través de la realización de los productos para la evaluación, se han adquirido todas las competencias de investigación e innovación docente mencionadas en el módulo teórico del prácticum y recogidas en el apartado anterior de este trabajo. Asimismo, las funciones del profesorado tutor arriba enumeradas también se cumplen y se relacionan con los diferentes documentos. La cuarta función tutorial, la referida al acompañamiento del profesorado en formación en la construcción de la identidad docente, tiene carácter transversal. Por esta razón se

considera que se desarrolla a lo largo de toda la estancia en prácticas, aunque se refleja y evalúa en la memoria final.

Producto o documento para la evaluación	*Recursos*	*Función del tutor/a*	*Competencia de investigación e innovación docente*
REGLADO *Tabla de observación* *Diario de clase*	Observación de aula: - tutor/a > alumno/a - alumno/a > tutor/a Retroalimentación y debate reflexivo sobre la acción.	Función 3: Estimular la reflexión sobre la experiencia práctica como vía de transformación y de mejora de la enseñanza.	Competencia 2: Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad.
REGLADO *Unidad didáctica*	Gamificación, clase invertida, aprendizaje basado en tareas, TIC.	Función 1: Ayudar a la construcción de competencias profesionales.	Competencia 1: Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada.
REGLADO *Memoria de prácticas*	Contenidos teóricos adquiridos en el módulo específico de innovación docente e iniciación a la investigación educativa.	Función 2: Procurar una formación que vincule los saberes de la experiencia con los saberes que proceden de la investigación.	Competencia 4: Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.
NO REGLADO *Plan de mejora*	Análisis de casos: detección de problemas, reflexión, planificación y propuestas de solución.	Función 3: Estimular la reflexión sobre la experiencia práctica como vía de transformación y de mejora de la enseñanza.	Competencia 3: Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones.

Tabla 1. Correlación entre productos, recursos, funciones y competencias

A continuación, se explican las experiencias que han permitido el desarrollo anterior, ordenadas a partir de los productos requeridos para la evaluación del prácticum de Español en la EOI de Castellón y su temporización durante las prácticas.

Las experiencias a las que se hace referencia en el presente trabajo no corresponden a un curso o cursos académicos concretos, sino que han sido recopiladas a lo largo de los numerosos años que ambas profesoras hemos tutorizado alumnado de prácticas, concretamente desde el año 2012, momento en el que la EOI de Castellón comenzó a colaborar con las distintas universidades.

4.1 Productos reglados

Denominamos productos "reglados" a los documentos preceptivos para la evaluación del prácticum según las directrices de las universidades que imparten los másteres de formación de profesorado con las que colaboramos como supervisoras.

4.1.1 Tablas de observación y diarios de clase

La observación de clases consiste en registrar lo que sucede en el aula mediante instrumentos como las plantillas o el diario de clase o aprendizaje. Estas son unas herramientas de formación del profesorado que permiten el aprendizaje reflexivo a partir del análisis de lo observado.

En el prácticum del máster, el profesorado de español en prácticas asiste a las clases de su tutora y rellena unas tablas de observación o redacta un diario de clase en el que reflexiona sobre aspectos significativos del contexto de aprendizaje, que comparte posteriormente con la tutora de las prácticas. Por lo general, las tablas de observación son elaboradas por la coordinación del máster y orientan la observación hacia aspectos relacionados con los contenidos de las clases de los módulos teóricos. La redacción del diario de clase, en cambio, permite mayor libertad para la recogida de experiencias, aunque conviene fijar también unos objetivos, que pueden plantearse en forma de preguntas que propicien la reflexión. Estas preguntas pueden ser elaboradas de manera conjunta entre la tutora del centro y el alumnado en prácticas.

La tutora del centro también observa la actuación del profesorado en prácticas durante la implementación de su unidad didáctica, registra los aspectos que considera relevantes siguiendo una plantilla de observación similar a la del alumnado y le ofrece retroalimentación encaminada a la mejora de la práctica docente. Para ello, entre observadora y alumnado observado debe establecerse un clima de confianza y cordialidad que favorezca el intercambio y la reflexión conjunta.

Finalmente, durante la observación de clases se establece entre la tutora del centro y el alumnado en prácticas una comunidad de diálogo que emplea el discurso indagador como herramienta que estimula el debate reflexivo y el análisis crítico del desempeño de la docencia y de las buenas prácticas, lo que constituye una forma de investigación educativa orientada a la innovación docente.

4.1.2 Unidad didáctica

El profesorado en prácticas debe programar una unidad didáctica e implementarla en el aula. La planificación de la unidad toma en consideración aspectos relacionados con el contexto de enseñanza, pero, sobre todo, establece los objetivos de aprendizaje, las tareas que han de facilitarlo y la evaluación del logro de los objetivos iniciales. La unidad didáctica se diseña y se organiza de común acuerdo con la tutora de manera que queda integrada dentro de la programación de aula anual.

Las tareas facilitadoras del aprendizaje pueden ser diversas, pero en nuestras experiencias en el aula de español de EOI, las diseñadas por el profesorado en prácticas inciden frecuentemente en la gamificación, la clase invertida, el aprendizaje basado en tareas y el uso de las TIC, mostrando con ello interés por aplicar propuestas de aula innovadoras.

La función de la tutora de prácticas durante la elaboración de este producto es facilitar la construcción de las competencias profesionales, orientando al profesorado en prácticas en la planificación, secuenciación, evaluación, etc., de los objetivos y contenidos de la unidad didáctica. Al mismo tiempo, la profesora tutora tiene la misión, como hemos visto, de ofrecer una retroalimentación que favorezca la reflexión y genere aprendizaje desde la práctica.

4.1.3 Memoria de prácticas

La memoria de prácticas es el principal instrumento de evaluación del prácticum por parte de la universidad. Se trata de un informe que redacta el alumnado en prácticas una vez finalizado el periodo de formación en los centros educativos para reflejar las actividades realizadas y acreditar el aprovechamiento de las horas de aprendizaje. Este documento también incluye la unidad didáctica implementada durante las sesiones de intervención en el aula, las tablas de observación del tutor o tutora y las reflexiones que ha suscitado la experiencia de observación y la vivencia del prácticum.

La memoria final vincula el conocimiento formal adquirido en el máster con los saberes desarrollados en la práctica y muestra la competencia del profesorado en formación para aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas desde la reflexión sobre la acción. De igual modo, los contenidos teóricos adquiridos en el módulo específico de innovación docente e iniciación a la investigación educativa se ven reflejados en todas las partes de la memoria y permiten asegurar la adquisición de las competencias que procura el módulo.

4.2 Productos no reglados

Tal y como se ha explicado anteriormente, a los productos reglados requeridos por el diseño del propio programa de máster y del prácticum, en nuestras experiencias como tutoras de prácticas se ha incorporado uno más que se estima importante para el desarrollo de las competencias del profesorado y de la construcción de la identidad docente. A este documento, que no es obligatorio para la evaluación del prácticum, lo hemos denominado producto “no reglado” y consiste en la elaboración de un plan de mejora de la práctica docente.

4.2.1 Plan de mejora

Un plan de mejora es un conjunto de medidas transformadoras que permiten alcanzar o reforzar aquello que se considera positivo. Estas medidas de cambio deben ser sistemáticas y estar planificadas, por lo que necesitan un periodo de desarrollo bastante extenso, que excede la duración de las prácticas docentes. Esta limitación temporal impide el despliegue de genuinos planes de mejora educativa, pero sí permite la implementación de pequeñas acciones orientadas a la modificación de las prácticas de aula que se perciben negativamente.

El profesorado en prácticas que decide programar un plan de mejora identifica los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje del español que observa en las aulas y plantea alternativas y soluciones, contando con el apoyo de la profesora tutora, que

estimula la reflexión sobre la experiencia práctica como vía de transformación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La inclusión de este instrumento en el prácticum responde al hecho de haber detectado la insuficiencia del resto de herramientas para trabajar de forma adecuada la competencia para identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones, incluida como competencia 3 en el módulo específico del máster.

El plan de mejora favorece y estimula la reflexión tanto del alumnado en prácticas como del profesorado tutor, lo que convierte a este instrumento en una insuperable herramienta para el aprendizaje y el desarrollo profesional de ambos.

Como señalamos, las características del prácticum y las condiciones de los propios proyectos de mejora limitan el alcance de las propuestas que implementa el alumnado de español en prácticas, algunas de las cuales han configurado posteriormente la materia de su trabajo de final de máster. Los ámbitos de interés para la mejora de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera o segunda lengua que se han contemplado en estas acciones de mejora son variados y abordan, entre otros, la alfabetización de personas adultas, la práctica de la expresión escrita o la ortología.

5 Conclusiones

El objeto de este artículo ha sido mostrar la coherencia entre la finalidad del programa del Máster de Profesorado, las necesidades de formación inicial en competencias profesionales del profesorado en prácticas y las funciones de los tutores y tutoras de prácticum en lo que respecta a las competencias de investigación e innovación educativa. El cotejo de estos tres elementos incide en la adhesión y consistencia de sus objetivos y su orientación al desarrollo de la habilidad para la planificación de acciones educativas de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, así como de otros idiomas.

Como se ha señalado, el Máster de Profesorado ha de capacitar para la investigación educativa y la innovación, pues ambas son competencias preceptivas de la profesión docente. Por ello, se incluye en su programa un módulo de investigación educativa e innovación docente que dota al estudiantado de herramientas para desarrollar esta competencia y mostrar su despliegue en los documentos que conforman los instrumentos de evaluación del módulo de prácticas: la tabla de observación y el diario de clase, la unidad didáctica y la memoria final. El prácticum, por su parte, estimula el aprendizaje desde la reflexión sobre la práctica como técnica de investigación orientada a la mejora educativa.

Al mismo tiempo, como el Máster de Profesorado es profesionalizador, todos los agentes que participan en la formación inicial de docentes deben poseer las competencias profesionales que desean transmitir. En consecuencia, es necesario formar a los tutores y tutoras de prácticum en la práctica reflexiva y la competencia de innovación docente para que puedan orientar al futuro profesorado de lenguas extranjeras hacia la innovación y la investigación activa y la planificación de acciones educativas transformadoras. Es una inquietud que hemos detectado como supervisoras de prácticas y que alienta futuras líneas de investigación.

REFERENCIAS NORMATIVAS

Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 23 de diciembre de 2002 (BOE Núm. 307, 24/12/2002).

Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006 (BOE Núm. 106, 4/5/2006).

Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), de 29 de diciembre de 2020 (BOE Núm. 340, 30/12/2020).

Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE núm. 312, de 29/12/2007).

Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE Núm. 305, 21/12/2007).

Real Decreto 336/2010, de 19 de marzo, por el que se establecen las especialidades de los Cuerpos de Catedráticos y de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas a los que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernárdez-Gómez, A. (2021). Formación inicial de profesorado, el papel de los tutores de prácticas. *Educatio Siglo XXI*, 39 (2), 419-442. https://doi.org/10.6018/educatio.

Campos, R., Albadalejo, M., Trives, M. R. y Martín, B. (2012). *Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa.* Elche: OCW/ Universidad Miguel Hernández. Recuperado de: http://ocw.umh.es/ciencias-sociales-y-juridicas/Innovacion-docente-e-iniciacion-en-la-investigacion-educativa-458/descripcion.html.

Correa, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Latinoamericana*, 45(2), 237-254. Recuperado de: http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25793.

Escudero, J. M., Campillo, M. y Sáez, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 165-188. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409.

Estaire, S. y Fernández, S. (2012). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción.* Madrid: Edinumen.

Estepa, J. (1998). El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 35, 43-52. https://doi.org/10.12795/IE.1998.i35.04.

Esteve, M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40. Recuperado de: https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re340.html.

Esteve, O., López, S., Urbán, J., Ferrer, A. y Verdía, E. (2019). *Indagación y reflexión sobre la propia práctica docente. Herramientas para el desarrollo profesional*. Madrid: Edinumen.

García-Vargas, S., González, R. y Martín-Cuadrado, A. M. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 245-259. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135047100019.

González, I. (Coord.) (2010). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.

González, M. y Fuentes, E. (2011). El prácticum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista de Educación,* 354, 47-70. Recuperado de: https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re354.html.

Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona: Graó.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development.* Nueva Jersey: Prentice Hall.

Martínez, E. y Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación,* 354, 155-181. Recuperado de: https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2011/re354.html.

Mendoza, L. y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo. Un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa*, 16 (70), 43-59.

Schön, D.A. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós.

Schön, D.A. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente.* Madrid: Editorial Narcea.

Verdía, E. (2016). ¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español? En M.A. Lamolda (Comp.) y O. Cruz (Ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE. XXVI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 37-53). Madrid: ASELE. Recuperado de: https://goo.gl/aViVwp.

Zabalza, M.A. (1989). Teoría de las prácticas. En M.A. Zabalza (Coord.), *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares* (pp. 15-40). Santiago: Tórculo.

Zabalza, M. y Cid, J. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M. Zabalza (Ed.), *Los Tutores en el prácticum: funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de prácticas* (pp. 17-63). Pontevedra: Diputación Provincial.