


Identificación de conceptos clave en los procesos de tutorización: análisis de un Focus Group de coordinadores, tutores y profesores en formación

Paula Lorente Fernández
María Estévez Funes

Paula Lorente Fernández

Université catholique de Louvain,
UCLouvain, Bélgica


E-mail: paula.lorente@uclouvain.be

 <https://orcid.org/0000-0001-9458-442X>

María Estévez Funes

Universidad de Granada, UGR,
España

E-mail: mariaef@ugr.es

 <https://orcid.org/0000-0003-1088-7293>

Resumen

Las prácticas docentes son un momento esencial en la formación de profesores de lenguas, ya que permiten la integración de conocimientos teóricos y prácticos necesarios para su desempeño como docentes. En este artículo presentamos un estudio que reflexiona sobre conceptos clave en los procesos de tutorización a través del análisis de datos obtenidos en un grupo de discusión (Focus Group). Con el objetivo de validar conceptos del GlosELE_Prácticas, glosario de las prácticas desarrollado en el marco del proyecto europeo Erasmus+ DCP_TusELE se organizó una sesión de trabajo con coordinadores, tutores y profesores en formación (PeFs). Para ello, se utilizó una metodología cualitativa descriptiva de corte etnográfico que consistió en la organización de un Focus Group para validar los conceptos según tres parámetros: la relación prioritaria de los conceptos con los roles de los agentes implicados, las categorías de los conceptos para su clasificación y los momentos de uso de los conceptos por los diferentes roles. A pesar de la experiencia de los informantes en procesos de prácticas, hubo dificultades a la hora de identificar conceptos críticos y específicos del GlosELE_Prácticas. Todo ello sugiere la necesidad de herramientas que permitan identificar, definir y consensuar entre los agentes implicados los conceptos clave de los procesos de tutorización. La identificación de estos conceptos es crucial para el desarrollo de propuestas didácticas fundamentadas, la observación y reflexión de los PeFs y el acompañamiento de los tutores en la práctica docente.

Palabras clave: Tutores de prácticas. Análisis de necesidades. Prácticas docentes.

Recebido em: 03/04/2023

Aprovado em: 31/01/2024



Resumo

Identificação de conceitos-chave em processos de tutoria: análise de um Focus Group de orientadores, supervisores e professores em formação

As práticas de ensino são um momento essencial na formação do professor de línguas, pois permitem a integração de conhecimentos teóricos e práticos necessários à sua atuação como professores. Neste artigo apresentamos um estudo que reflete sobre conceitos-chave em processos de tutoria através da análise de dados obtidos em um grupo de discussão (Focus Group). Com o objetivo de validar conceitos do GlosELE_Práticas, um glossário de práticas desenvolvidas no âmbito do projeto europeu Erasmus+ DCP_TusELE, foi organizada uma sessão de trabalho com coordenadores, tutores e professores estagiários (PeFs). Para isso, foi utilizada uma metodologia descritiva qualitativa de natureza etnográfica, que consistiu na organização de um grupo focal para validar os conceitos de acordo com três parâmetros: a relação prioritária dos conceitos com os papéis dos agentes envolvidos, as categorias dos conceitos para a sua classificação e momentos de utilização dos conceitos pelos diferentes papéis. Apesar da experiência dos informantes em processos de estágio, houve dificuldades em identificar conceitos críticos e específicos do GlosELE_Práticas. Tudo isso sugere a necessidade de ferramentas que permitam a identificação, definição e consenso entre os agentes envolvidos sobre os conceitos-chave dos processos de tutoria. A identificação desses conceitos é fundamental para o desenvolvimento de propostas didáticas bem fundamentadas, a observação e reflexão dos PeFs e o acompanhamento dos tutores na prática docente.

Palavras-chave:

Supervisores de estágio. Análise de necessidades. Práticas docentes.

Abstract

Identification of key concepts in the tutoring process: analysis of a Focus Group of coordinators, tutors and trainee teachers

Teaching practices are an essential moment in the training of language teachers, as it allows the integration of theoretical and practical knowledge necessary for their performance as teachers. In this article we present a study that reflects on key concepts in tutoring processes through the analysis of data obtained in a discussion group (Focus Group). In order to validate concepts from the GlosELE_Practicas, a glossary of practices developed within the framework of the European Erasmus+ DCP_TusELE project, a working session was organised with coordinators, tutors and trainee teachers (TT). For this purpose, a descriptive ethnographic qualitative methodology was used, which consisted of organising a Focus Group to validate the concepts according to three parameters: the priority relationship of the concepts with the roles of the agents involved, the categories of the concepts for their classification and the moments of use of the aforementioned concepts by the different roles. Despite the informants' experience in practice processes, there were difficulties in identifying critical and specific concepts in GlosELE_Practicas. All this suggests the need for tools to identify, define and reach consensus among the agents involved on the key concepts of tutoring processes. The identification of these concepts is crucial for the development of well-founded didactic proposals, the observation and reflection of trainee teachers (TT) and the accompaniment of tutors in their teaching practice.

Keywords:

Internship tutors. Needs analysis. Teaching practices.

Introducción

La asignatura de Prácticas o Practicum¹ es uno de los momentos clave de la formación inicial del profesorado. Para el Profesor en Formación (PeF) es una experiencia de aprendizaje única que puede marcar el resto de su carrera. Según Madrid (2004), el Practicum es uno de los componentes de la formación inicial de mayor importancia y trascendencia para la construcción del conocimiento profesional del alumnado. Es en esta fase donde realmente el alumnado se forma en las teorías que lo van a conducir por los múltiples y complejos senderos de la enseñanza. Por otro lado, como señala Imbernón (2011), la formación del profesorado no se limita a unos pocos años, sino que es una tarea continua a lo largo de toda su vida profesional. Por lo tanto, la formación continua, la reflexión sobre la propia práctica, el intercambio de experiencias con otros profesionales y la investigación educativa son fundamentales para el desarrollo profesional del docente. Es por esto por lo que resulta aún más importante buscar un contexto de calidad en el que se puedan llevar a cabo estas prácticas. Además, la profesionalización de las carreras implica la integración de la parte práctica como un aspecto importante para el desarrollo completo del futuro profesional.

Las prácticas docentes, entendidas como aquella aplicación práctica monitorizada por un profesor más experimentado, permiten al PeF empezar a aplicar lo aprendido durante el grado o máster dentro de un entorno real. En este contexto, les ayuda a adquirir habilidades profesionales que - de otro modo - serían mucho más complicadas de conseguir. Dependiendo de muchos factores y circunstancias que los rodean, cada Practicum es único y diferente a los demás. Algunos requieren de solo observación y documentación del proceso, mientras que otros fomentan la participación directa desde el principio. Algunos tienen una duración corta en el tiempo, mientras otros son de corte más extensivo. Independientemente, un valor común de las prácticas docentes es que suelen estar diseñadas para que los PeFs adquieran ciertas competencias docentes entre las que se encuentran la planificación e impartición de los contenidos, la evaluación del proceso, la integración de lo aprendido en la práctica o la reflexión sobre su propia práctica docente. Siguiendo a Richards (1998), destacamos aquí algunas de las competencias que se han de adquirir:

- seleccionar las actividades de aprendizaje más adecuadas;
- presentarlas de forma adecuada, de acuerdo con las características individuales del alumnado;
- comprobar la comprensión del alumnado;

¹ Las autoras queremos agradecer especialmente a Vicenta González su colaboración en la realización de este artículo. Sus generosas aportaciones y relectura eficaz del manuscrito fueron de gran ayuda en el proceso de escritura del mismo. Por supuesto, asumimos toda la responsabilidad de cualquier error que pudiera haber en el mismo.

- ofrecer oportunidades para la práctica;
- mediar y monitorizar el aprendizaje del alumnado;
- evaluar adecuadamente;
- preparar actividades que propicien la interacción comunicativa;
- saber agrupar al alumnado para favorecer la interacción comunicativa en clase.

Hay autores como Perrenoud (1999; 2004) que definen la competencia como la capacidad de actuar eficazmente en una situación dada, capacidad que se basa en el conocimiento. Por otro lado, Turturean (2013) reconoce que ya en los 80 se pudo observar que la formación inicial por sí sola no era suficiente para ser un educador competente, lo que llevó a la necesidad de una formación continua tanto profesional como pedagógica, la cual se subestimó hasta los años noventa. En este sentido, es esencial que los profesores desarrollen su conocimiento, habilidades y valores para mejorar su estilo de enseñanza. Sin embargo, la mayoría de los estudios sobre las competencias de los profesores se centran en su función en el aula, en lugar de abordar sus competencias de manera más holística. Por lo tanto, es fundamental redefinir las competencias de los profesores en función de las necesidades de la sociedad y de las directrices europeas en la materia.

Unido a esto, la asignatura de prácticas es ese momento de su vida docente que debería percibirse como aquel vínculo vital o puente entre su formación académica y su futuro profesional como profesores: el momento en el que tienen la oportunidad, por primera vez, de aplicar y poner a prueba lo aprendido durante su formación previa. Un momento en el que viven, de primera mano, el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno (tradicción comenzada por Dewey en 1938, hace casi un siglo) y en el que son más conscientes de las necesidades propias y del alumnado. Es, sin duda, el inicio de un proceso de aprendizaje que con toda seguridad durará toda la vida. Esto implica que los docentes deben estar comprometidos desde su formación inicial en su propio aprendizaje continuo, no solo para adquirir nuevos conocimientos y habilidades en el ámbito de la enseñanza de lenguas, sino también para desarrollar su propia capacidad de aprender, evolucionar y adaptarse a los cambios en el campo de la educación.

El aprendizaje para toda la vida, por otro lado, es considerado como un proceso continuo e integral que se extiende a lo largo de toda la vida y no se limita a la educación formal o a la adquisición de una sola lengua. En línea con esto, Madrid (2004) señala que es importante fomentar el desarrollo de un aprendizaje duradero (*lifelong learning*) que no se enfoque únicamente en conceptos y principios, sino que se centre en el desarrollo de habilidades y capacidades prácticas. Esto se correlaciona directamente con la idea de que las prácticas docentes de formación inicial deben estar orientadas - desde el principio - a proporcionar a los futuros docentes las habilidades y herramientas necesarias para aprender de forma continua y autónoma, así como para ir aplicando lo aprendido a su práctica docente.

La formación del profesorado debe ser, además, un espacio de reflexión crítica y de construcción colectiva del conocimiento (Esteve *et al.*, 2011; Esteve, 2007; Mercer, 1997), en el que se aborde la complejidad de la realidad educativa y se generen alternativas de cambio, pues la sociedad contemporánea ha transformado el entorno y también a los jóvenes, quienes pueden perder la conexión con la realidad y el conocimiento a través de su educación. En ocasiones se utiliza una pedagogía que enfatiza la transmisión de información y puede generar individuos estandarizados y domesticados que realizan acciones sin entender su significado (BLANCO *et al.*, 2022).

Cada práctica docente es única y tiene su propia idiosincrasia. Sin embargo, las experiencias prácticas de calidad suelen tener ciertos elementos en común como: oportunidad de experimentación *in situ*, vivencias educativas dentro de un contexto real o combinación de teoría y práctica (KORTHAGEN y KESSELS, 1999). En este sentido, es fundamental que en cualquier sistema de formación de alta calidad exista un equilibrio adecuado entre la teoría y la práctica así como las estrategias y técnicas de trabajo que se pueden utilizar para integrar los dos componentes (MADRID, 2004).

El mismo autor insiste en que es crucial que el *Practicum* no sea visto como un mero requisito o el último paso antes de obtener el título de Grado, sino más bien como el primer paso dentro de su experiencia profesional. Es decir, a través de unas prácticas bien diseñadas, los PeFs pueden adquirir una experiencia muy valiosa que les será de gran utilidad en su futuro desempeño profesional, por lo que es fundamental que los profesores que se están formando se comprometan con la importancia de la realización de una buena formación inicial. Autores como GIMENO SACRISTÁN (1983) destacan que la formación del profesorado debe ser entendida como un proceso permanente y continuo, que parte de la reflexión sobre la práctica y que implica la construcción de conocimientos y competencias que le permitan mejorar su desempeño y su capacidad de adaptación a los cambios que se producen en la sociedad y en la educación. Debido a la importancia de este momento y de la variedad de dicha formación en el mundo, se observa la necesidad de reflexionar sobre las necesidades formativas de los tutores de prácticas, ya que ellos serán los encargados de actuar de puente o bisagra entre el mundo educativo y el laboral. Los tutores de prácticas son un elemento clave en la formación del profesorado, ya que no solo orientan y supervisan el desarrollo de las prácticas, sino que también son un modelo de referencia para los futuros docentes. La calidad de las prácticas docentes y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes dependen en gran medida de la labor de los tutores de prácticas. JIMÉNEZ CALDERÓN y RUFAT SÁNCHEZ (2019) presentan en su obra una guía valiosa para los docentes de ELE, que proporciona una perspectiva amplia y detallada sobre la capacitación de los maestros en este ámbito. Con la ayuda de diferentes expertos en la materia, ofrecen una visión actualizada y rigurosa del estado de la cuestión en cada una de las áreas tratadas en su ejemplar.

Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general que se pretende alcanzar con este estudio es una primera aproximación a los conceptos clave que deberían incluirse en un glosario específico sobre las prácticas curriculares.

Para alcanzar este objetivo nos hemos formulado las siguientes preguntas de investigación a las que pretendemos dar respuesta:

- ¿Qué conceptos son los que se consideran indispensables en relación con las prácticas desde la perspectiva de los diferentes agentes que confluyen en esta situación de formación?
- ¿Qué grado/nivel de coincidencia existe entre los conceptos seleccionados y las definiciones atribuidas a dichos conceptos entre los agentes implicados?
- ¿En qué momento de la asignatura de prácticas se han de presentar determinados conceptos?

Metodología

Para poder dar respuesta a estas preguntas, se ha partido de los datos obtenidos de un *Focus Group*, organizado gracias al proyecto europeo Erasmus+ DCP_Tusele (Développement des compétences pédagogiques du tuteur de stages dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère / Development of the pedagogical skills of the internship tutor in the teaching of Spanish as a foreign language (DCP_Tusele, 2020-1-BE01-KA204-074941) cuyo objetivo principal es el desarrollo de las competencias pedagógicas de los tutores de prácticas de español como lengua extranjera (ELE).

Un *Focus Group* es un tipo de método de investigación cualitativa para obtención de datos, utilizado mucho en el mundo de la política y en el mundo de los negocios y cuyo objetivo es hacer surgir la visión del grupo. Los resultados no se obtienen a través de preguntas de un entrevistador y respuestas del grupo, sino a partir de la interacción del propio grupo que discute sobre un tema (Cohen, Manion Y Morrison, 2011).

En este contexto, los *Focus Group* se utilizan tanto para la obtención de datos previos destinados al análisis inicial como para la identificación de áreas de necesidad, sirviendo así como paso preliminar en la configuración de una investigación. Esta práctica se distingue por su capacidad para recopilar datos contextuales enriquecedores, lo que contribuye a comprender las motivaciones que subyacen detrás del razonamiento de los participantes. Siempre y cuando se manejen con una comprensión clara de sus limitaciones y desafíos, los *Focus Group* se revelan como una herramienta valiosa para obtener percepciones detalladas (BARBOUR, 2007).

En nuestra sesión de trabajo se pretendió validar conceptos respecto a tres parámetros con los que el grupo DCP_Tusele estaba trabajando para la presentación de su glosario GlosELE_Prácticas (LORENTE *et al.*, 2023), concretamente:

- la relación prioritaria de algunos conceptos con los roles de los agentes implicados (coordinador; tutor; PeF);
- las categorías de los conceptos para su clasificación (los compartimentos);
- los momentos respecto al uso de los conceptos por los diferentes roles (antes de la estancia en el centro de prácticas/durante la estancia/después).

El glosario constaba en ese momento de 80 entradas con sus respectivas definiciones, estas giraban en torno a los agentes implicados en la organización, gestión, desarrollo y evaluación de las prácticas (coordinadores de prácticas, tutores y PeFs) y a los conceptos que se manejan en su desarrollo como, por ejemplo, “plan docente”, “planificación”, “gestión del aula”, entre otras muchas.

Para la recogida de datos, se organizó la sesión de trabajo con 15 participantes de cuatro perfiles diferentes (organizador de la sesión, coordinador, tutor y PeF): la sesión se llevó a cabo de forma híbrida, organizada por miembros de DCP_Tusele desde la facultad de una de las socias y a través de la plataforma Zoom para los participantes en línea (donde fue grabada para su análisis posterior). Tuvo una duración de 2 horas y el perfil y el número de informantes en cada uno de ellos fue el siguiente:

- 2 organizadores: 1 coordinador (UCLouvain) y 1 socio (Universidad de Barcelona) de DCP_Tusele.
- 3 moderadores: 3 socios de DCP_Tusele, un moderador del grupo de coordinadores (SDI-Munich), un moderador del grupo de tutores (CLIC IH Cádiz) y un moderador del grupo de PeFs (Universidad de Guanajuato).
- 11 invitados repartidos en tres grupos: en el grupo de coordinadores, tres coordinadores de programa de prácticas (Universidad de Barcelona, Universidad de Oviedo, formaciónele.com de IH Cádiz); en el grupo de tutores, 4 tutoras de prácticas (Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, UNIBA de la Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de la Universidad de México); en el grupo de PeFs, 3 profesores recién egresados (Universidad de Barcelona, SDI Múnich y Universidad de Guanajuato).

En el criterio de selección de participantes aplicado se consideraron aspectos fundamentales como la experiencia y el conocimiento de los participantes en la materia. Los requisitos incluyeron un mínimo de diez años de experiencia como docente de español como lengua extranjera (ELE) o un período equivalente de experiencia en el perfil solicitado (coordinador o tutor). Esta condición excluía a los recién egresados, sin experiencia previa como docentes, pero que en un periodo comprendido entre los seis y doce meses previos, habían realizado las prácticas docentes correspondientes a su programa de formación. Se procuró, igualmente, promover la diversidad al incluir diferentes contextos geográficos, abarcando distintos países como España, Alemania, Bélgica y México, así como diversos entornos educativos (tanto reglados como no reglados).

Unos días antes de la sesión de trabajo se compartió con los informantes un documento que serviría de guía para la sesión de trabajo (<https://bit.ly/3LYaGxN>). Para la sesión, realizamos un documento con la herramienta *Genially* que sirvió de hilo conductor para la presentación de los objetivos de la reunión, las actividades previstas y los materiales necesarios para ello (<http://bit.ly/3Zl7M9d>).

La sesión se articuló en tres momentos:

- 1.^a fase (30 minutos): en un primer momento, se realizó la presentación y se explicó el objetivo de la sesión a los participantes. Seguidamente se les propuso rellenar individualmente uno de los tres cuestionarios, según su perfil (coordinador, tutor, PeF).
- 2.^a fase (45/60 minutos): los miembros de cada grupo tuvieron que discutir y consensuar sus respuestas en subgrupos durante 45 minutos. Cada uno de los subgrupos estaba dirigido por una moderadora.
- 3.^a fase (30 minutos): presentación de las moderadoras del resumen de lo comentado en cada uno de los tres grupos, discusión sobre las mismas entre todos los componentes de la sesión. Se finaliza el encuentro con un *Padlet* colaborativo sobre las prácticas.

El estudio sigue una metodología cualitativa descriptiva a partir de los datos obtenidos en la sesión. Al tratarse de un estudio que se preocupa de fenómenos propios de educación con datos que pueden relacionarse con la práctica docente, consideramos que se sitúa en la etnografía educativa.

Las herramientas de recogida de datos utilizadas en el análisis son las siguientes: tres cuestionarios (uno para cada uno de los perfiles: coordinador, tutor, PeF), el *Focus Group* y un *Padlet* colaborativo. Y el corpus recogido consta de 11 respuestas a los cuestionarios, 60 minutos de grabación en vídeo y comentarios dejados por los participantes en el *Padlet* colaborativo.

Aunque, a primera vista, el número de participantes de este *Focus Group* pueda parecer modesto, se garantizó que tanto el número como la formación de los participantes fueran óptimos para la naturaleza del trabajo. En la preparación del mismo se tuvieron en cuenta aspectos clave como los objetivos generales, la moderación, intervención, número y especificidad de las preguntas formuladas, así como la naturaleza y uso de los materiales de estímulo, los cuales, siguiendo a BARBOUR (2014), son determinantes.

Análisis y discusión de los datos

Análisis del cuestionario de coordinadores

Los informantes son tres coordinadores de prácticas con una experiencia de entre cinco y diez años (respuesta pregunta 1). Ninguno de ellos ha realizado cursos de formación específicos en relación con las prácticas (respuesta pregunta 2).

En cuanto a las respuestas a la pregunta 3 sobre los conceptos importantes que deberían aparecer en el glosario y que los coordinadores debían calificar de mayor a menor importancia, hemos constatado una gran disparidad de respuestas entre los informantes:

- Ninguno elige los mismos términos como el más importante (“gestión”, “convenio de colaboración”, “informe de prácticas”).
- Apenas eligen los mismos conceptos, pues de los 27 conceptos el único concepto que se repite en los tres informantes es el de “informe de prácticas” y los conceptos que aparecen dos veces son “convenio de prácticas”, “contexto educativo”.
- Se registran conceptos que aluden a entidades aparentemente similares pero designadas de manera distinta, tales como "evaluación", "informe de evaluación" y "evaluación del profesor en formación".

En cuanto a las respuestas a la pregunta 4 para definir las diferentes categorías de conceptos no existe ningún tipo de consenso, incluso el informante 3 dice que necesitaría tiempo para reflexionar sobre ello. Los otros dos informantes relacionan los compartimentos con el momento de la estancia (“asignación de centros, seguimiento de prácticas, evaluación”; “gestión, administración, evaluación”).

En lo relativo a la pregunta 5 en la que deben situar 5 conceptos respecto al momento en el que ellos como coordinadores los necesitan en el desarrollo de la organización de las prácticas (antes, durante o después del proceso del profesor en formación en el centro de prácticas) no coinciden en su respuesta a la excepción del “contexto educativo del centro de prácticas” que todos sitúan “antes”.

Análisis del cuestionario de tutores

Los informantes son cuatro tutores de prácticas con una experiencia de entre cinco y diez años (respuesta pregunta 1). Tres de ellos dicen haber realizado cursos de formación específicos en relación con las prácticas (respuesta pregunta 2).

En cuanto a las respuestas a la pregunta 3 sobre los conceptos importantes que deberían aparecer en nuestro glosario y que los tutores debían calificar de mayor a menor importancia, hemos constatado de nuevo una gran disparidad de respuestas entre los informantes en los 41 conceptos que han anotado: ninguno elige el mismo como el más importante; el único concepto que aparece en los cuatro informantes es el de “reflexión”, aunque con diferentes denominaciones “ficha de reflexión” “diario reflexivo”, “enseñanza reflexiva”. Los conceptos de “diario” y de “gestión” aparecen en dos informantes. El resto de los conceptos son dispares, aunque a veces están relacionados o parecen hacer mención a un mismo concepto “hojas de observación”, “(auto)observación”, “objetivos de observación”.

En cuanto a las respuestas a la pregunta 4 para definir las diferentes categorías de conceptos no existe ningún tipo de consenso. Un informante no sabe responder a la pregunta, los otros tres relacionan

los compartimentos en función de las diferentes acciones que se realizan como “planificación, gestión, reflexión” y “observación, reflexión” y “observación, feedback, evaluación” o bien respecto a temas (“formación docente, planificación de clase, interculturalidad, pronunciación, léxico, sintaxis...”).

En lo relativo a la pregunta 5 en la que deben situar 5 conceptos respecto al momento en el que ellos como tutores los necesitan en el desarrollo de la organización de las prácticas (antes, durante o después de la estancia del profesor en formación en el centro de prácticas) no coinciden en su respuesta en ninguno de los casos.

Análisis del cuestionario de profesores en formación (recién egresados)

Los informantes son cuatro PeFs, recién egresados de diferentes formaciones para profesores de ELE (máster o licenciatura). La duración de las prácticas que han realizado así como su desarrollo son muy diferentes, desde un mes de duración con carácter intensivo hasta seis meses con actividades puntuales repartidas en el calendario.

En cuanto a las respuestas a la pregunta 3 sobre los conceptos importantes que deberían aparecer en nuestro glosario y que los PeFs debían calificar de mayor a menor importancia, hemos constatado también una gran disparidad, pero parece que términos como “feedback”, “autoevaluación”, “evaluación” o “planificación”, “gestión de aula” se repiten en al menos dos de ellos.

Como en el caso de los otros dos cuestionarios tampoco hay consenso a la hora de responder a la pregunta 4 sobre las diferentes categorías de conceptos, pero dos informantes dan dos respuestas parecidas “punto de partida, recursos, evaluación y competencias” y “punto de partida, durante las prácticas y post-prácticas”.

Finalmente, para las respuestas a la pregunta 5 tampoco el grupo de PeFs llega a un consenso respecto a los conceptos presentados.

Análisis de las discusiones en subgrupos y puesta en común en grupo grande

En la actividad dos, los subgrupos hablaron entre ellos respecto a lo que se les había preguntado en el cuestionario de manera individual. Tras esta parte, las moderadoras (actividad 3) hicieron un resumen al grupo grande y se continuaron los intercambios entre todos los informantes. Podemos poner de relieve las cuestiones siguientes de las que se habló:

- A pesar de contar con expertos en el mundo ELE relacionados con los procesos de prácticas desde hace años, costó definir cuáles de los conceptos recogidos en el *GlosELE_Prácticas* eran conceptos clave y exclusivos para los tutores. En varias ocasiones, se repitió la definición del tutor como el “elemento bisagra” que ayuda a unir a unos y a otros, sirviendo de enlace entre el coordinador o Jefe de estudios de los centros y el PeF. Una especie de malabarista, que ha de combinar el trabajo realizado con los

estudiantes de ELE, con el PeF, con el jefe de estudios o con el coordinador. Además, se encontró gran dificultad en la separación de los conceptos propuestos en el *GlosELE_Prácticas* en las diferentes fases del proceso (antes, durante, después de la estancia del profesor en formación en el centro de prácticas), debido a la interconexión entre muchos de ellos.

- En la formación inicial del profesorado se echa en falta una mayor homogeneidad en cuanto a los procedimientos y al conocimiento que traen de base los miembros participantes (tutor, coordinador y PeF). Se debe optar por una revisión crítica de la formación inicial del profesorado en un contexto de globalización como es el que tenemos hoy día. La revisión se centra en los principales desafíos y tendencias en la formación del profesorado, incluyendo la necesidad de desarrollar habilidades para la enseñanza en contextos multiculturales y multilingües, la formación basada en competencias y el uso de tecnología educativa.
- Se señala, asimismo, la importancia de una formación basada en la reflexión crítica y la acción, que permita a los futuros docentes cuestionar y mejorar sus prácticas educativas. Además, se debe promover la preparación de docentes capaces de enfrentarse a diferentes desafíos en contextos diversos y cambiantes.
- En muchas ocasiones parece haber un considerable desconocimiento con respecto a toda la parte institucional: documentación oficial, pasos a seguir, estructuración del procedimiento o cómo evaluar el proceso de prácticas. Para ello, se considera que es necesario contar con una perspectiva más amplia que englobe a todos los participantes (junto con sus responsabilidades). Una buena gestión de las prácticas es esencial para que estas tengan éxito, lo cual redundaría en el aprovechamiento de todos sus miembros.
- Durante ciertas partes de la sesión, se hizo hincapié en que algunos profesores, aunque experimentados y conocedores del contexto, pueden enfrentarse por primera vez a las prácticas, mientras que otros son noveles en este campo y se encuentran con la necesidad de resolver cuestiones relacionadas con los objetivos y expectativas de los PeFs, que pueden variar de un estudiante a otro (no todos llegan a las prácticas con los mismos objetivos o expectativas).
- La importancia de contar con una definición clara de la figura del tutor y sus responsabilidades resulta evidente a partir de los desafíos que enfrenta en su tarea de tutoría. Uno de estos desafíos radica en el proceso de selección de los materiales y de la figura misma del tutor, ya que puede ser difícil identificar las habilidades y responsabilidades necesarias para desempeñar de manera efectiva dicha función. Esta

dificultad se acentúa por la falta de recursos específicos que describan exhaustivamente las competencias requeridas por los tutores, en términos de conocimiento, habilidades y prácticas a implementar.

Análisis del Padlet

Se les dejó a los participantes valorar lo mejor de las prácticas y aquello que les gustaría cambiar a través de un *Padlet* colaborativo. Las respuestas fueron escasas debido a problemas técnicos al final de la sesión (4 post publicados en el *Padlet*), pero tanto coordinadores como tutores valoran el poder ayudar a formarse a los PeFs y el ofrecer esa primera oportunidad de contacto real con una clase de ELE. Como puntos de mejora se señala la necesidad de contar con herramientas de gestión para todas las cuestiones administrativas de coordinación o evitar que el proceso de prácticas sea tan solo un trámite dentro del programa formativo, entendemos, sin verdadera implicación de los implicados.

Discusión de los resultados

Los resultados de los cuestionarios ponen de manifiesto que no existe consenso alguno para dar respuestas a nuestras preguntas de investigación. Hemos podido constatar que no se consideran importantes los mismos conceptos en cada uno de los subgrupos, ni existe coincidencia a la hora de definirlos, así como tampoco existe acuerdo a la hora de precisar si estos conceptos se deben manejar en momentos precisos (antes, durante, después de la estancia del profesor en formación en el centro de prácticas). Sería interesante replicar este estudio con un mayor número de informantes, pero con los datos que tenemos podemos decir que creemos resultará muy útil para los procesos de tutorización el facilitar una herramienta transversal, utilizada por todos los agentes implicados en las prácticas como será el *GlosELE_Prácticas*.

A pesar de la falta de consenso en los cuestionarios sí que se observó acuerdo sobre el hecho de que el profesor tutor debe estar familiarizado con conceptos o cuestiones esenciales de variada índole, a las que se llegó tras la discusión en grupo grande durante el desarrollo de la sesión. Estas cuestiones las hemos agrupado en cuatro aspectos concretos que el tutor tiene que desarrollar (metodología docente, reflexión y observación, planificación y retroalimentación) y un aspecto transversal a todas estas cuestiones (las competencias clave) que pasamos a interpretar y discutir seguidamente.

1. **Metodología docente:** en el ámbito de la enseñanza de lenguas, resulta crucial que los docentes conozcan y manejen diversas metodologías de enseñanza, tanto las más tradicionales como las más innovadoras, a fin de adaptarse a las necesidades y características de los alumnos y fomentar su motivación y participación activa en el proceso

de aprendizaje. Esto adquiere especial relevancia en la formación inicial del profesorado de lenguas, donde los tutores tienen el papel fundamental de acercar esta realidad a los PeFs y proporcionarles herramientas para el desarrollo de una práctica docente eficaz y significativa. Para que los PeFs adquieran dichos conocimientos y habilidades, es importante que los tutores los orienten y los puedan acercar a la realidad del aula.

El profesor tutor debería ser capaz de identificar esas necesidades, con las herramientas apropiadas y darles las respuestas que más se acerquen a su contexto educativo. Es por ello por lo que obras como las de Cochran-Smith (2004), Furlong y Maynard (1995), Malderez y Bodóczy (1999), Richards y Lockhart (2002), Sánchez y Valcárcel (2000) o Zeichner y Liston (1996) se hacen cada vez más necesarias.

2. **Observación y reflexión:** un tutor debe saber observar y debe ayudar al PeF a entender bien qué es observar y para qué se observa. Para ello, tiene que contar con buenas herramientas de observación y de reflexión (ELLIOTT, 1990; GIMENO SACRISTÁN, 1983; HEWITT, 1999; SCHÖN, 1983, 1992). SCHÖN (1992) propone que la formación docente debería estar orientada hacia la indagación y reflexión sobre la propia práctica, para que los docentes puedan desarrollar una mirada crítica y reflexiva sobre su desempeño, identificar las necesidades de sus estudiantes y diseñar estrategias de enseñanza efectivas que respondan a esas necesidades.
3. **Planificación:** autores como Carbajal (1997), Jaén García y Banet Hernández (2003) o Imbernón (1989) destacan la importancia de la planificación en la formación inicial del profesorado. La planificación es un componente esencial en la labor docente, ya que permite a los profesores establecer objetivos de aprendizaje claros y específicos para sus estudiantes, y diseñar estrategias y actividades adecuadas para lograrlos. La planificación también ayuda a los docentes a gestionar de manera efectiva y eficiente el tiempo y los recursos disponibles, lo que les permite aprovechar al máximo el tiempo en el aula y garantizar una experiencia de aprendizaje satisfactoria para sus estudiantes. Se resalta, igualmente, la importancia de la planificación en el desarrollo de competencias docentes y en la mejora continua de la práctica educativa. Durante el proceso de prácticas existen numerosas dudas sobre cuál es el material más apropiado. No parece existir un consenso específico (que sí generalizado) sobre lo que debe hacer el profesor en prácticas antes, durante o después de su periodo de prácticas. La planificación es una herramienta clave en la práctica docente, pues permite al profesorado anticiparse y preparar estrategias pedagógicas adecuadas para lograr los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Además, nos

gustaría destacar su importancia en el desarrollo de competencias docentes y en la mejora continua de la práctica educativa.

4. **Retroalimentación:** Hattie y Timperley (2007) citado en Canabal García y Margalef (2017) consideran que la retroalimentación tiene una influencia muy poderosa para el aprendizaje, a pesar de que las investigaciones realizadas no siempre muestran evidencias sobre su impacto. En cuanto a la evaluación y retroalimentación que recibe el PeF, tampoco hay un consenso definido. Comúnmente, se suelen usar diferentes métodos para evaluar al PeF, tales como la elaboración de portafolios, diarios de aprendizaje o memorias de prácticas. Durante las prácticas, la autoobservación y la observación entre pares se hace esencial y se puede llevar a cabo a través de diferentes dinámicas como el portafolio digital (PUJOLÀ, 2019). La tutorización de los docentes se beneficia enormemente de la evaluación y el *feedback*, ya que estos aspectos resultan fundamentales para proporcionar información valiosa y constructiva, con el fin de ayudar a mejorar su práctica educativa y alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos (Gine y Parcerisa, 2000). Además, la retroalimentación puede ayudar a fomentar la reflexión y la autoevaluación, lo que contribuye a la mejora continua de la enseñanza. Asimismo, se suele destacar el potencial beneficioso de la tutoría entre pares, respaldado por estudios que indican su impacto positivo en el aprendizaje, el desarrollo de habilidades sociales y una variedad de destrezas adicionales a los que participan de la misma (Sánchez Cuevas *et al.*, 2019).

Además de abordar estas cuatro cuestiones específicas, durante la sesión se enfatizó la importancia de que el tutor adquiriera una serie de competencias clave que facilitaran su labor, pero no se llegaron a delimitar por los participantes. Aunque este aspecto se encontraba fuera de las prioridades y alcance de este estudio, sería muy interesante incluirlo en investigaciones futuras. Consideramos que las categorizaciones ya realizadas por diversos autores en este sentido (Turturean, 2013; Verdía, 2016; Zabalza, 2003), podrían constituir un marco teórico inicial para empezar a trabajar sobre las competencias necesarias de un tutor de prácticas.

Conclusiones

Una vez analizados los datos e interpretados los resultados, pasamos a dar respuesta a las preguntas de investigación que nos habíamos planteado inicialmente:

¿Qué conceptos son los que se consideran indispensables en relación con las prácticas desde la perspectiva de los diferentes agentes que confluyen en esta situación de formación?

A pesar de la larga experiencia de la mayoría de nuestros informantes en los procesos de prácticas, estos no pudieron consensuar o categorizar de manera homogénea conceptos esenciales y específicos que

debieran aparecer en un glosario de términos clave. Esto se encuentra en línea con la necesidad de desarrollar y compartir herramientas que sirvan como guía en diferentes contextos educativos para poder, así, beneficiar a todos los involucrados, permitiéndoles de este modo reconocer aspectos teóricos, orientarse en la observación y reflexión, y fundamentar el desarrollo de propuestas didácticas.

¿En qué momento de la asignatura de prácticas se han de presentar determinados conceptos?

Ante esta realidad, se pone de relieve la falta de consenso sobre el momento óptimo para presentar conceptos clave en la asignatura de prácticas. Las conclusiones extraídas de este estudio muestran que sigue existiendo una gran heterogeneidad en la concepción, puesta en marcha y evaluación de las prácticas.

¿Qué grado/nivel de coincidencia existe entre los conceptos seleccionados y las definiciones atribuidas a dichos conceptos entre los agentes implicados?

En este contexto, se destacó la ausencia de una concordancia entre conceptos seleccionados y sus respectivas definiciones. Esta complejidad, asociada a la falta de consenso sobre el momento óptimo para presentar dichos conceptos, evidencia la heterogeneidad que existe en la concepción, implementación y evaluación de las prácticas educativas.

Futuras líneas de actuación

Futuros trabajos podrían enfocarse en la creación de herramientas más específicas y detalladas para las prácticas docentes, que sirvan de guía en diferentes contextos educativos y para todos los implicados en las mismas, permitiéndoles reconocer aspectos teóricos, acompañarlos en la observación y reflexión, y orientarlos en el desarrollo de propuestas didácticas fundamentadas.

Asimismo, y con la intención de ampliar este trabajo, se propone mejorar la formación continua de los profesionales involucrados, diseñando programas que aborden las divergencias observadas y promuevan enfoques más coherentes con dichas reflexiones. Junto a esto, sugerimos fomentar la colaboración entre los diferentes contextos educativos para construir un conocimiento más sólido y compartido. Esta colaboración puede ser facilitada mediante la creación de redes entre profesionales de la educación, promoviendo el aprendizaje mutuo y la adopción de mejores prácticas.

Por último, esta investigación se podría complementar con otros estudios de corte longitudinal que puedan evaluar el impacto a largo plazo de las herramientas desarrolladas y de las intervenciones formativas. Esta perspectiva permitiría analizar la evolución de las prácticas educativas y ajustar las nuevas estrategias según las necesidades cambiantes, contribuyendo así a un enfoque más unificado y eficiente en la conceptualización y aplicación de las prácticas educativas.

Referencias

- BARBOUR, R. **Doing focus groups**. Londres: Sage Publications. 2007.
- BARBOUR, R. Analyzing Focus Groups. U. Flick (ed.), **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**. Londres: Sage Publications. 2014.
- BLANCO, N.; RODRÍGUEZ, C. y SEPÚLVEDA, M. P. Las prácticas en la formación inicial del profesorado: retos y oportunidades de una investigación. Márgenes, **Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, v. 3. n 3, p. 114-128. 2022. Disponible em: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15337>
- CANABAL GARCÍA, C. y MARGALEF, L. La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. **Profesorado**, n. 21. p. 149-170. 2017. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- CARBAJAL, F. Programación en el aula ¿para qué? Orientaciones didácticas para la planificación de la intervención docente en el aula. **Aula de Innovación Educativa**, Barcelona: Graó. v. 6. n. 57, p. 65-72. 1997.
- COCHRAN-SMITH, M. The problem of teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 55. n. 4, p. 67-82. 2004. Disponible em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487104268057>
- COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. **Research Methods in Education**. Londres: Routledge. 2011.
- DEWEY, J. **Experience in Education**. Nova York: Collier. 1938.
- DOMINGO, A y GÓMEZ, V. La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Madrid: Narcea Ediciones. 2014.
- ELLIOTT, J. La investigación-acción en educación. Madrid: Ediciones Morata. 1990.
- ESTEVE, O.; CARANDELL, Z. y FARRÓ, L. La construcción guiada de conocimiento en la formación del profesorado: la función mediadora de la interacción desde los distintos niveles de andamiaje pedagógico. Em: BIKANDI, U. R. y PLAZAOLA, I. (orgs) **Actas del V seminario. El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lengua**. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. 2011. Disponible em: <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/UVWEB127079.pdf>
- ESTEVE, O. El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento? En La educación superior hacia la convergencia europea: Modelos basados en el aprendizaje. **Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón**. 2007.
- FURLONG, J. y MAYNARD, T. Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge. Londres: Routledge. 1995.
- GARCÍA, C. M. La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. **Olhar de Professor**, v. 10, n. 1, p. 63-90, 2007. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68410104.pdf>
- GIMENO SACRISTÁN, J. El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. **Educación y Sociedad**, v. 2, p. 51-73, 1983.
- GINE, N. y PARCERISA, A. **Evaluación en la Educación Secundaria**. Barcelona: Graó, 2000.
- HATTIE, J. y TIMPERLEY, H. The power of feedback. **Review of Educational Research**. v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. Disponible em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>

HEWITT, E. Developing Teacher-Researchers. Em: FABER, GEWEHR, JIMÉNEZ RAYA y PECK (eds.), **English Teacher Education in Europe: New Trends and Developments**, Oxford: Peter Lang, 1999.

IMBERNÓN, F. Formación docente y profesorado reflexivo: hacia una nueva educación. Barcelona: Graó, 2011.

IMBERNÓN, F. La formación inicial y la formación permanente del profesorado: dos etapas de un mismo proceso. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, ISSN 0213-8646, Nº 6, 1989 (Ejemplar dedicado a: Actas del IV Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio), 487-499, 1989. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117680.pdf>

JAÉN GARCÍA, M., y BANET HERNÁNDEZ, E. Formación Inicial de Profesores de Secundaria: Dificultades para aprender a planificar y desarrollar las actividades de enseñanza en aulas de Secundaria. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. v. 17, n. 1, p. 51-78, 2003. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417105.pdf>

JIMÉNEZ CALDERÓN, F. y RUFAT SÁNCHEZ, A. (eds.). **Manual de formación para profesores de ELE**. Madrid: SGEL, 2019.

KORTHAGEN, F. A. J. y KESSELS, J. P. A. Linking Theory and Practice: Changing the pedagogy of teacher education. **Educational Researcher**. v. 28, n. 4, p. 4-17, 1999. Disponible em: <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>

LORENTE, P., CONAWAY, L., GONZÁLEZ, V., MONTES, A., MONTMANY, B., RAMOS, C. y ESTÉVEZ, M. GlosELE: glosario de nociones relacionadas con las prácticas docentes en español como lengua extranjera, 2023. Disponible em: <https://glosele.eu>.

MADRID, D. La formación inicial del profesorado de Lengua Extranjera. **Profesorado**. v. 8, n. 1, 2004. Disponible em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART7.pdf>

MALDEREZ, A., y BODÓCZKY, C. **Mentor courses**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

MERCER, N. **La construcción guiada del conocimiento**. Buenos Aires: Paidós Editora, 1997.

PERRENOUD, P. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó, 2004.

PERRENOUD, P. **Construir competencias desde la escuela**. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1999.

PUJOLÀ, J.T. (Ed.) El portafolio digital en la docencia universitaria. Barcelona: Octaedro. 2019.

RICHARDS, J. C. **Beyond Training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J., y LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

SÁNCHEZ BLANCO, G; VALCÁRCEL PÉREZ, M. V. ¿Qué tienen en cuenta los profesores cuando seleccionan el contenido de enseñanza? Cambios y dificultades tras un programa de formación. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**. v. 18, n. 3, p. 423-437, 2000. Disponible em: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21692>.

SÁNCHEZ CUEVAS, M., RENTERÍA MONTEMAYOR, G. G. y ROLDÁN DE LA TEJERA, L. F. Tutoría entre pares: una experiencia de asesoramiento entre iguales V **Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2019)**, 2019. p. 156-159. Disponible em: <https://zaguan.unizar.es/record/84558/files/035.pdf>

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.** Nova York: Basic Books Publishers, 1983.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** Buenos Aires: Paidós Editora, 1992.

TURTUREAN, M. University Trainers' Key Competencies - A Global Profile. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 76, p. 801–805, 2013. Disponible em: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.209>

VERDÍA, E. ¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español?" en La formación y competencias del profesorado de ELE. **Actas del XXVI Congreso Internacional de ASELE.** Madrid: ASELE, p. 37-53, 2016. Disponible em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0037.pdf

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario.** Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea Ediciones, 2003.

ZABALZA, M. A. **Enseñar y aprender en la universidad: Metodología del EEES.** Madrid: Narcea Ediciones, 2014.

ZEICHNER, K., y LISTON, D. **Reflective teaching: an introduction.** Nova York: Lawrence Ealbaum Associates, 1996.