

¿Cómo debería ser la formación de los tutores de prácticas? Análisis de las expectativas y percepciones de profesores en formación de español como lengua extranjera (ELE)

Alma Laura Montes Hernández
Universidad de Guanajuato, México
E-mail: montesa@ugto.mx
 <https://orcid.org/0000-0002-5184-6546>

Carmen Ramos Méndez
University of Applied Sciences,
Alemania
E-mail: carmen.ramos@sdi-muenchen.de
 <https://orcid.org/0000-0003-3365-1048>

Alma Laura Montes Hernández
Carmen Ramos Méndez

Resumen

En numerosos programas de grado, máster y postgrado para formación de profesores de español como lengua extranjera (ELE) se incluyen prácticas docentes con el fin de que los alumnos, profesores en formación (PF), apliquen los conocimientos teóricos adquiridos a la práctica del aula. Una figura importante en el desarrollo de dichas prácticas es el tutor, que suele ser un docente encargado de guiar y asesorar al PF. Sin embargo, no hay consenso en cuanto a las funciones del tutor y a la formación que debería tener para realizar su cometido de forma profesional. El objetivo de este artículo es conocer mejor las expectativas y percepciones de los PF en torno a las prácticas docentes, centradas en ELE pero extensibles a otros programas de lenguas. Basándonos en datos previos procedentes de un focus group realizado con PF, tutores y coordinadores de prácticas y del pilotaje de los materiales generados en el proyecto Erasmus+ “DCP_Tusele: desarrollo de las competencias pedagógicas del tutor”, realizamos un estudio piloto mediante cuestionarios administrados a PF, antes y después de realizar las prácticas, poniendo el foco en la figura del tutor. Así pues, esta investigación aporta la perspectiva de los PF respecto al acompañamiento que debe realizar un tutor de prácticas. Al final proponemos algunos aspectos que deberían estar incluidos en el diseño de una oferta formativa específica para los tutores de prácticas y que giran en torno a su función de mediación pedagógica con los PF para poder contribuir a que estos se conviertan en profesionales reflexivos.

Palabras clave: Tutores de prácticas. Prácticas docentes. Formación de profesores.



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e93666>

Resumo

Como deve ser a formação dos supervisores de estágio? Análise das expectativas e percepções de professores em formação de espanhol como língua estrangeira (ELE)

Numerosos programas de graduação, mestrado e pós-graduação para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) incluem práticas de ensino para que os alunos, professores em formação (PF), apliquem os conhecimentos teóricos adquiridos à prática de sala de aula. Uma figura importante no desenvolvimento dessas práticas é o supervisor, que geralmente é um professor encarregado de orientar e aconselhar o PF. No entanto, não há consenso quanto às funções do supervisor e à formação que deve ter para o desempenho profissional das suas funções. O objetivo deste artigo é entender melhor as expectativas e percepções dos PF em relação às práticas de ensino, focadas em ELE, mas extensíveis a outros programas de idiomas. Com base em dados anteriores de um grupo focal realizado com PF, supervisores e coordenadores de estágio e da pilotagem dos materiais gerados no projeto Erasmus+ "DCP_Tusele: desenvolvimento das competências pedagógicas do supervisor", realizamos um estudo piloto através de questionários aplicados ao PF, antes e depois da realização das práticas, tendo como foco a figura do supervisor. Assim, esta pesquisa traz a perspectiva do PF quanto ao acompanhamento que um supervisor de estágio deve realizar. No final, propomos alguns aspectos que devem ser contemplados na concessão de uma oferta formativa específica para supervisores de estágio e que girem em torno do seu papel de mediação pedagógica junto dos PF de forma a ajudá-los a tornarem-se profissionais reflexivos.

Palavras-chave:
Supervisores de estágio. Estágios de ensino.
Formação de professores.

Abstract

How should the training of internship tutors be? Analysis of the expectations and perceptions of teachers in training of Spanish as a foreign language (ELE)

Numerous undergraduate, master's and postgraduate programs for the training of teachers of Spanish as a foreign language (ELE) include teaching practices so that students, teachers in training (PF), apply the theoretical knowledge acquired to classroom practice. An important figure in the development of these practices is the mentor, who is usually a teacher in charge of guiding and advising the PF. However, there is no consensus regarding his tasks and the training they should have to carry out their duties professionally. The aim of our paper is to better know the expectations and perceptions of FPs regarding teaching practices, focused on ELE but extendable to other language programs. On the basis of previous data collected through a focus group with FPs, mentors and internship coordinators and through the piloting of the materials generated in the Erasmus+ project "DCP_Tusele: Development of the pedagogical skills of the internship mentor in the teaching of Spanish as a foreign language", we conducted a pilot study using questionnaires administered to FPs before and after the internship, focusing on the role of the mentor. Therefore, this research contributes the perspective of the PF regarding the accompaniment that a mentor should provide. At the end we suggest some aspects that should be included in the design of a specific training for internship tutors and that refer to their role as pedagogical mediators with the FPs and how they can help them become reflective professionals.

Keywords:
Internship tutors.
Teaching internships.
Teacher training.

Introducción

Las prácticas docentes suelen estar incluidas como asignatura o como módulo en los programas formativos para los profesores de *español como lengua extranjera* (ELE, en adelante), bien sean licenciaturas, maestrías, diplomaturas o incluso postgrados, aunque “la especialización en la mayoría de los casos deviene de combinar varios tipos de formación” (Méndez Santos, 2021, P. 42). En algunos casos, el periodo de prácticas se contempla como actividad curricular y, en otros, es de carácter voluntario. En todo caso, podemos partir de la base de que, en general, estas suponen para numerosos profesores en formación (PF, en adelante) la primera toma de contacto con el aula y, por tanto, la primera ocasión de establecer relaciones entre los presupuestos teóricos aprendidos en el programa formativo y la práctica docente.

Generalmente, los profesionales encargados de guiar y asesorar a los PF son los tutores de prácticas, que cumplen diversas funciones, que van desde facilitar el acceso de los PF al centro de prácticas, permitir que observen sus clases, asesorarlos y darles retroalimentación en las planificaciones de clase que los PF elaboran, observar a su vez sus clases y ofrecerles *feedback* al respecto y, en algunos casos, incluso evaluar su actuación durante el periodo de prácticas. Dichos tutores suelen ser una guía importante para los PF en el paso gradual de la teoría a la práctica docente y, por tanto, personas clave en la formación de los docentes de ELE. No obstante, no existe una formación específica y generalizada que contribuya a profesionalizar la tutorización de las prácticas docentes en este ámbito. Dicha formación debería considerar, por una parte, las expectativas y necesidades de los PF y, por otra, tener en cuenta las percepciones de PF que ya han finalizado sus prácticas.

Por todo ello, los objetivos de este trabajo son (1) analizar y comparar las expectativas y percepciones de los PF de dos centros educativos, Internationale Hochschule SDI München (Alemania) y Universidad de Guanajuato (Méjico) y (2) extraer los aspectos relevantes para la formación de los tutores de prácticas en el ámbito de ELE.

Marco teórico

El papel de las prácticas en la formación docente

Autores como Imbernón consideran las prácticas no solo como una asignatura más, sino que creen que estas deberían ser “el eje de la formación del profesorado” (1994, p. 54). Este autor incide en esta idea mucho más recientemente al considerar “la práctica reflexiva y tutorizada” (2021, p. 3) como uno de los cuatro ejes en los que debería sustentarse una formación docente informada por la investigación. En el ámbito de ELE, un estudio a gran escala sobre el perfil de los profesores de esta disciplina en todo el mundo llegó a la conclusión de que la realización de prácticas docentes es recomendable para mejorar el

perfil de los profesores (Muñoz-Basols; Rodríguez-Lifante; Cruz-Moya, 2017). Por otra parte, López-García (2018) también constató la necesidad percibida por los profesores noveles de realizar un gran número de horas de prácticas.

No obstante, el hecho de tener que enfrentarse a la realización de un periodo de prácticas es algo que preocupa a numerosos PF y que llega a causarles ansiedad docente (Li; Xie; Zeng, 2023). Esta ha sido ampliamente estudiada por Merç (2010), por lo que parece necesario encontrar enfoques e instrumentos que contribuyan a paliar dicha ansiedad. Uno de los documentos de mayor difusión de los que describen las competencias docentes (Instituto Cervantes, 2012) se centra en los docentes de la propia institución, por lo que consideramos oportuno ampliar esa información a las competencias que perciben los PF como necesarias. En este sentido, López-García (2018) constata claras discrepancias entre el perfil competencial incluido en dicho documento y las expectativas de profesores noveles, alumnos de posgrado. Por tanto, resulta relevante estudiar las expectativas de los PF en cuanto a la realización de las prácticas docentes. Solo de esta forma podremos saber cómo se articula su pensamiento, qué necesidades de aprendizaje tienen y, por ende, cómo se debería articular un programa formativo para tutores de prácticas.

De la misma forma que los programas formativos han ido cambiando a lo largo del tiempo, la concepción de las prácticas también lo ha hecho, pasando desde etapas prescriptivas, en las que se esperaba que los profesores en formación observaran clases y replicaran esos modelos en su práctica docente (González; Montmany, 2020), hasta llegar a una práctica centrada en la reflexión (Lacorte; Reyes-Torres, 2021 / Esteve; Alsina, 2010), en la que se propicia que los PF analicen tanto lo que observan en otros profesores como los conocimientos teóricos y su propia práctica, evitando replicar simplemente lo observado.

Dicho enfoque reflexivo no es nuevo, fue puesto de relieve tanto por Dewey (1933), como por Schön (1983). Ambos se centraban en el aprendizaje en la acción, que se basa en la reflexión de y en la propia práctica. Por su parte, Farrell (2013) considera la reflexión sobre la práctica como elemento esencial, no solo en la formación docente, sino también durante toda la vida profesional.

En lo que respecta a la enseñanza de ELE en particular, es posible afirmar que una de las características de dicha docencia es que tanto los profesores de esta disciplina, como los PF y los tutores de prácticas están repartidos por todo el mundo. Por tanto, es necesario estudiar tanto los contextos de inmersión, al que se adscribe la Universidad de Guanajuato, como los de no inmersión, por ejemplo, en el caso de la Internationale Hochschule SDI München.

La enorme variedad de contextos profesionales, la creciente diversidad en las aulas de ELE y la propia diversidad y pluricentrismo del español (Muñoz-Basols; Rodríguez-Lifante; Cruz-Moya, 2017 / Iglesias Casal; Ramos Méndez, 2020 / Mendez Santos; Hidalgo Gallardo; Pano Alamán, 2020) nos lleva

a considerar la creciente importancia de dos aspectos: el papel del plurilingüismo y el de la competencia intercultural en las prácticas docentes. En este estudio solo los tratamos de forma exploratoria, con el objetivo de ampliar la información específica sobre estos ámbitos en un futuro próximo.

Esto es así porque las aulas de ELE son crecientemente plurilingües, por lo que conviene que los PF aprendan a gestionar este aspecto en su formación, tanto teórica como práctica. Consideramos la competencia plurilingüe dado que en las prácticas intervienen las diferentes lenguas de los actores implicados: PF, tutor y alumnos de ELE con los que el PF realiza las prácticas. En un estudio realizado por Shank Lauwo, Accurso y Rajagopal (2022) quedó claro que los PF desean adquirir experiencias y estrategias para una pedagogía plurilingüe, tanto en las asignaturas teóricas, como en sus prácticas docentes. Además, sus expectativas incluyen poder emplear y seguir desarrollando sus repertorios plurilingües en el trabajo con los alumnos.

Por otra parte, existe consenso en cuanto a la necesidad de que los docentes de ELE desarrollen su competencia intercultural (Lallana; Salamanca, 2020 / Sercu *et al.*, 2005). Ahora bien, conviene delimitar qué significa esto para los tutores de prácticas y para su formación. Randall y Thornton (2001) apuntan que, en el caso de que el tutor y el profesor a su cargo pertenezcan al mismo ámbito cultural, probablemente surgirán menos dificultades en el proceso de tutorización. Sin embargo, estos autores también exponen la posibilidad de que diferentes dimensiones culturales (por ejemplo, colectivismo *versus* individualismo, mayor o menor tolerancia a la ambigüedad, etc.) influyan de forma distinta en los roles de tutor y PF.

Observación: observar y ser observado

En línea con lo expuesto en el apartado anterior, Esteve, Melief y Alsina (2010) consideran que la observación es un elemento clave para propiciar la reflexión; pero para abordarla conviene emplear instrumentos específicos, como plantillas o grabaciones de clase, que cada docente o tutor de prácticas puede elaborar por sí mismo (Randall; Thornton, 2001).

De hecho, en los procesos formativos, “[...] una de las actividades para preparar a los profesores noveles consiste en observar profesores experimentados para recuperar referentes que le permitan al profesor novel configurar un bagaje que lo prepare para su propia práctica de clase” (Macías, 2021, p. 12). Dicha observación, acompañada de reflexión, es una actividad fundamental en la formación docente, por lo que es posible afirmar que realizarla durante el periodo de prácticas contribuye a la construcción de la identidad docente (Borg, 2006).

En relación con el periodo de prácticas, se consideran dos perspectivas de la observación desde el punto de vista del PF: (1) este observa en acción a su tutor – generalmente un docente experimentado–

con el fin de reflexionar sobre las estrategias que aplica en el aula y, por otra parte, (2) es observado por su tutor, del que recibe retroalimentación.

Según el *modelo de las cuatro R* de Page (2017), los PF se encuentran o bien en el estadio 1 (*Readiness Stage*), es decir, al inicio de su formación práctica, preparados para aprender, pero preocupados por si están haciendo las cosas bien y más bien estresados por el hecho de ser observados; o bien en el estado 2 (*Receptive Stage*), en el que suelen estar los alumnos de programas formativos, acostumbrados al hecho de ser observados y receptivos al aprendizaje que pueden alcanzar mediante ese proceso, siempre y cuando los objetivos de dicha observación sean claros. No obstante, en ambos casos, la observación puede ser fuente de ansiedad (Li; Xie; Zeng, 2023). Una forma de abordar esta situación puede consistir en integrar enfoques de *coaching* en procesos de observación (Miles, 2017). Según esta autora, mientras que los procesos de *mentoring* parten de que docentes expertos comparten experiencia y consejos para conseguir el objetivo del desarrollo del PF; el enfoque de *coaching* se basa, no en dar consejos directamente, sino en preguntar para promover la reflexión del PF para así eliciar gradualmente su trayectoria hacia el cambio, "[...] ser consciente de lo que piensa para saber si es coherente con lo que hace y si todo ello es realmente una actitud positiva que favorezca el aprendizaje" (Méndez Santos, 2015, P. 682). Esta propuesta está en línea con los enfoques reflexivos ya mencionados.

Papel del tutor

Si bien la duración, el formato y las características de las prácticas docentes que se incluyen en los currículos pueden variar, lo que suele ser común a casi todos ellos es la figura de un tutor de prácticas, quien es una persona designada por el centro que en muchas ocasiones asume esta tarea de forma adicional a su carga de trabajo. En el tutor reside gran parte de las funciones de organizar, orientar, retroalimentar y evaluar las prácticas desarrolladas. En la mayoría de los casos, para realizar dichas funciones, los tutores se basan en su propia experiencia docente, que en algunos casos comparte con los PF a los que tutorizan. Esta variedad y complejidad de funciones queda recogida por Randall y Thornton (2001), que las dividen en (1) roles técnicos y evaluativos, orientados a las competencias docentes y la evaluación, especialmente formativa; y, (2) roles personales o de desarrollo, por los que se encargan de motivar al PF, generar confianza en él, asesorarlo, integrarlo en el centro de prácticas, ayudarle a resolver problemas y contribuir a disminuir su ansiedad.

Tomando como punto de partida el enfoque reflexivo de Schön (1987), tanto *reflection-in-action* como *reflection-on-action*, Randall y Thornton (2001) afirman que el tutor cumple una función de *coach* y ayuda al PF a examinar su práctica docente de forma progresiva y estructurada, contribuyendo a su formación como docente autónomo. Vemos aquí ya presente el enfoque de *coaching* defendido con mayor firmeza por Miles (2017).

En definitiva, el tutor realiza un trabajo de mediación pedagógica con el PF. En este sentido, consideramos que se puede aplicar, en sentido figurado, la siguiente definición de mediación: “Mediation [...] is a process of learning to ‘read’ a new linguistic and cultural system and transfer these meanings to another linguistic and cultural system” (Kohler, 2015, P. 4). Es decir, se trata de que los PF aprendan a “leer” significados didácticos y pedagógicos a partir de las observaciones que realizan de docentes experimentados y que aprendan a transferirlos a su propio contexto de enseñanza.

Metodología del estudio

La realización de la presente investigación es de corte cualitativo descriptivo. En ella se abordan las expectativas y percepciones en torno a las prácticas de los profesores en formación (PF) que se encuentran preparándose en dos procesos formativos distintos: el primero corresponde al Máster Internacional para Profesores de Español como Lengua Extranjera ofrecido por la Internationale Hochschule SDI München (en adelante, SDI), Alemania, que cursan tantos alumnos que ya tienen cierta experiencia en la enseñanza de ELE, como otros que se acercan por primera vez a este ámbito; en el segundo se trata de una licenciatura en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua, en la Universidad de Guanajuato (UGTO), México, como primer acercamiento a la enseñanza de español.

Los datos obtenidos se recolectaron mediante cuestionarios en línea en *Google forms*. Las respuestas nos permitieron analizar desde la perspectiva de los PF aspectos relacionados con la observación de clases y el apoyo recibido del tutor de prácticas. En cada institución (UGTO y SDI) se recabaron datos por parte de los PF en dos momentos: antes y después de las prácticas docentes, para lo que se administraron dos cuestionarios diferentes.

Se obtuvieron datos en dos muestras, la primera correspondiente a los PF antes de las prácticas y la segunda sobre los PF después de las prácticas, en ambos centros educativos. Los datos generales de los cuestionarios se analizaron y se organizó la información en dos secciones, por un lado, aspectos didácticos concretos y, por otro, aprendizajes del PF en relación con la competencia docente y los valores. En la segunda muestra, después de las prácticas, se representaron los datos en una gráfica Excel en la se comparan los adjetivos proporcionados por los informantes de ambos centros en cuanto a las características que atribuyen al tutor de prácticas, lo que permitirá compararlos, tanto en el número de adjetivos como en la frecuencia de uso.

Instrumentos de recolección

El cuestionario administrado a los PF antes de que realizaran sus prácticas docentes, tanto en SDI como en UGTO, se centraba en sus expectativas ante las mismas, solicitando información sobre (1) su experiencia sobre observación de clases, tanto si ellos habían observado como si habían sido observados;

(2) lo que esperaban aprender, (3) cómo pensaban que la observación contribuiría a su desarrollo profesional y (4) aspectos en los que creían que el tutor de prácticas podía ayudarles.

El cuestionario que se les pasó a los PF que ya habían realizado las prácticas (SDI y UGTO) se centraba en (1) sus percepciones en cuanto a los aprendizajes obtenidos, (2) ejemplos concretos en los que se hizo patente la ayuda del tutor de prácticas, también en relación con ámbitos concretos como la relación entre teoría y práctica, (3) el plurilingüismo, (4) la competencia intercultural, (5) la mediación pedagógica, (6) la observación y planificación de clases y (7) el desarrollo profesional. También se les pidió que expresaran con tres adjetivos cómo debería ser un tutor o una tutora de prácticas.

El periodo de difusión y tiempo para recoger la información de los participantes se dio en los meses de noviembre y diciembre de 2022. En la presentación de ambos cuestionarios se ofrecía a los interesados la información ética de la investigación, explicando primeramente el tema de la investigación, precisando a continuación que la participación sería voluntaria y no remunerada, así como que se mantendría en todo momento la identidad de los informantes y la confidencialidad de sus datos personales. Por último, se ofrecía a los participantes los correos de contacto de las investigadoras para que pudieran exponer cualquier duda respecto a la investigación o bien para que pudieran retirar su participación.

Participantes antes de la realización de las prácticas docentes (Grupo 1)

Los participantes son 21 PF, cuyas características formativas son:

- Los alumnos de SDI que contestaron al cuestionario específico antes de las prácticas estaban cursando el primer semestre del Máster Internacional para Profesores de ELE, por lo que, en general, su formación específica como docentes de ELE todavía era escasa. De los 11 que contestaron el cuestionario, 6 (SDI/G1/1, SDI/G1/2, SDI/G1/3, SDI/G1/4, SDI/G1/5, SDI/G1/6) ya tenían experiencia de observación, de los cuales 2 ya habían observado y dado *feedback* como formadores de profesores. Las 5 personas restantes (SDI/G1/7, SDI/G1/8, SDI/G1/9, SDI/G1/10, SDI/G1/11) no tenían experiencia alguna de observación. En el momento de participar en el estudio, los PF llevaban aproximadamente dos meses cursando asignaturas sobre bases teóricas de la didáctica de ELE, diseño de cursos y planificación de clases, así como enseñanza de gramática y tratamiento de las destrezas en el aula de ELE.
- Por parte de UGTO contestaron 10 estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua, que cuentan con la formación que les aporta el inicio del programa, pero aún no han cursado las materias prácticas. De los informantes, 5 ya tenían experiencia de observación (UGTO/G1/1, UGTO/G1/3, UGTO/G1/6, UGTO/G1/7, UGTO/G1/10) y otros 5 no tenían ninguna experiencia previa (UGTO/G1/2, UGTO/G1/4, UGTO/G1/5, UGTO/G1/8, UGTO/G1/9).

Participantes después de la realización de las prácticas docentes (Grupo 2)

Los participantes son 18 PF y sus características formativas son las siguientes:

- Los 8 participantes de SDI (códigos SDI/G2/1 hasta SDI/G2/8) eran alumnos del tercer y último semestre del máster, así como antiguos alumnos que hacía menos de un semestre que

habían concluido la carrera. Los alumnos de tercer semestre habían realizado las prácticas de forma presencial y casi todos los antiguos alumnos en formato en línea, debido a la pandemia de COVID-19.

- Los 10 estudiantes de UGTO se encontraban en el último año del proceso formativo y habían concluido las cuatro primeras materias prácticas (observación, práctica supervisada de gramática, práctica supervisada de habilidades lingüísticas y práctica profesional en pares: análisis y reflexión). Durante el presente estudio, los PF se encontraban realizando las prácticas profesionales tanto de manera presencial como en línea. La codificación para este grupo fue de UGTO/G2/1 hasta UGTO/G2/10.

El total de los participantes que respondieron los cuestionarios fue N = 39: 19 (SDI) y 20 (UGTO).

Contexto de las prácticas en el Máster Internacional para Profesores de Español como Lengua Extranjera, Internationale Hochschule SDI München, Múnich, Alemania (SDI)

Este programa de máster tiene una duración de tres semestres y el módulo de prácticas, que son curriculares, se realiza durante el segundo. Al tratarse de un máster internacional que se ofrece en formato en línea, los alumnos están repartidos por todo el mundo. Por este motivo, realizan las prácticas en contextos educativos muy diversos: educación infantil, secundaria y superior; academias de lenguas; instituciones de educación de adultos, etc. Pueden realizarlas en formato presencial, pero también en línea, en las instituciones que ofrecen cursos de español en esta modalidad.

Antes de las prácticas, en el máster se celebra una jornada de preparación a las mismas que gira en torno a dos temas para los que se capacita a los alumnos: la observación de clases y la elaboración de un portafolio docente en formato digital. Además, durante todo el segundo semestre del máster, la directora del mismo ofrece tutorías regulares para guiar a los alumnos en la elaboración del portafolio y para que puedan consultar las dudas que les surjan.

Durante las prácticas propiamente dichas, que no duran más de 4 semanas consecutivas, los alumnos deben observar un mínimo de 10 horas de clase e impartir entre 4 y 8 horas de clase. En cada centro de prácticas hay un tutor que se encarga de acompañar al PF durante todo el proceso y cuyas funciones principales son las siguientes:

- Facilitarle al alumno las informaciones necesarias sobre el centro de prácticas y los grupos clase con los que va a trabajar, así como acordar calendario y horario con el PF.
- Facilitar el acceso para que el PF observe diferentes clases. En ocasiones son las del propio tutor, pero otras veces se observa a otros docentes del mismo centro. Antes de la observación, el tutor explica al PF el desarrollo de la clase a grandes rasgos.
- Orientar y dar *feedback* al PF cuando este elabore una planificación, bien sea de una secuencia dentro de una clase, bien de una clase completa. El objetivo es que la clase encaje en el programa que se está siguiendo con el grupo clase, por lo que la supervisión por parte del tutor es muy importante.
- Observar las clases que imparte el PF y darle retroalimentación posteriormente en torno a aspectos que tanto el tutor como el PF consideren relevantes.

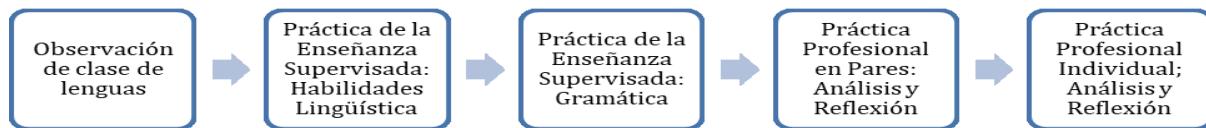
- Emitir una valoración global después de las prácticas que no supone una calificación del módulo, sino que básicamente sirve como *feedback* general para el PF.

La calificación del módulo de prácticas se realiza a través de un portafolio docente digital que el alumno elabora durante las mismas y que se compone de muestras de trabajo que documentan los procesos de observación y planificación de clases y de una parte importante de reflexión sobre dichos procesos. Esta reflexión tiene dos objetivos fundamentales: que el PF esté en condiciones de relacionar conceptos teóricos que ha aprendido en las asignaturas del máster con la práctica docente y que identifique posibles necesidades formativas que necesite cubrir, aportando también un plan de desarrollo profesional que se proponga seguir.

Contexto de las prácticas en la Licenciatura en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua, Departamento de Lenguas, Universidad de Guanajuato, México (UGTO)

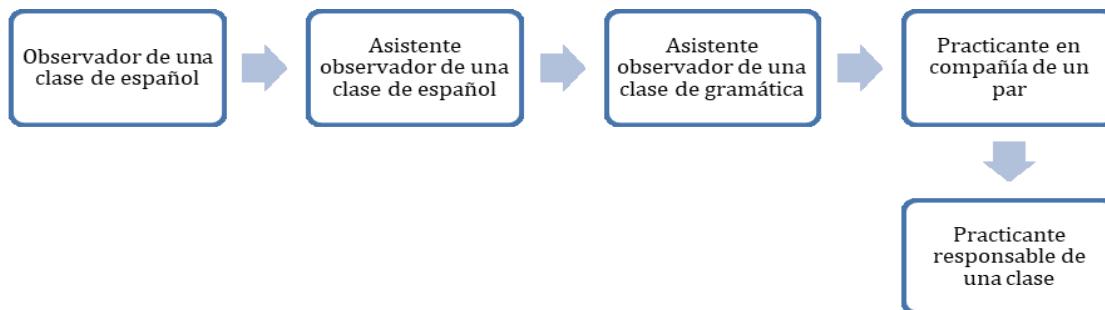
Las prácticas dentro del programa educativo de la Licenciatura en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua de la Universidad de Guanajuato, incluyen unidades de aprendizaje teóricas y prácticas, siendo estas últimas las que pueden observar en la Figura 1.

Figura 1. Materias enfocadas en la práctica



Las unidades de aprendizaje relacionadas con la práctica se ubican a partir del cuarto semestre de la carrera. En concreto, el programa consta de 8 semestres en su totalidad. Las materias mencionadas posicionan a los PF en los roles que se aprecian en la figura 2.

Figura 2. Rol de los profesores en formación en cada materia práctica



Las unidades de aprendizaje de práctica supervisada se caracterizan por la práctica enfocada en habilidades lingüísticas y gramaticales. El análisis crítico de la práctica docente se basa en la experiencia directa y la integración progresiva del PF como practicante durante un semestre dentro del aula de la

enseñanza de español bajo la supervisión de un maestro. Los PF deben realizar 64 horas (32 horas en cada unidad de aprendizaje) como asistente-observador.

Una vez que los PF han culminado su experiencia en la práctica como observadores y como observadores asistentes, el programa formativo les ofrece dos unidades enfocadas a la Práctica Profesional, tanto en pares como individual. Estas unidades de aprendizaje les dan la oportunidad a los PF de realizar la práctica docente en el papel de profesores, con una duración de 80 horas por semestre, es decir, un total de 160 horas. Esta experiencia formativa se realiza en el último de año de la carrera. Dentro de cada una de las unidades de aprendizaje en la licenciatura se realiza un portafolio reflexivo, mediante el que los PF cumplen con la práctica reflexiva en torno a la experiencia realizada en el centro.

Para la realización de las actividades de observación, observador-asistente y practicante, se cuenta con una relación de centros de lengua (en línea o presenciales), tanto en el estado de Guanajuato como fuera de él, así como fuera de México, estableciendo un contacto estrecho con los encargados de práctica de los centros y compartiendo al inicio de cada periodo los objetivos, así como los acuerdos mediante los cuales se realizarán las actividades de los PF. Al finalizar el proceso de observación o prácticas, se recaba la información, tanto de los tutores como de los profesores en formación, sobre la experiencia realizada.

Análisis de datos y discusión

En este apartado se exponen los resultados obtenidos de los dos cuestionarios aplicados antes (Grupo 1) y después de las prácticas (Grupo 2). Cada apartado de resultados se ha dividido en subsecciones, en las que se incluyen los datos que permiten el análisis comparado y detallado en cada rubro, tanto en SDI como en UGTO. Al final de dichas subsecciones abordamos una discusión de todo el apartado.

Al realizar el vaciado de las respuestas de los dos cuestionarios pudimos comprobar que de ellas emergían dos categorías: (1) una referida a aspectos didácticos concretos, es decir, a cuestiones prácticas de aula tales como gestión de la interacción, de aula, formas de ofrecer retroalimentación a los alumnos, etc. y otra, (2) otra relacionada con el proceso de aprendizaje del profesor en formación, especialmente en cuanto a competencias docentes y valores que espera aprender observando clases.

Grupo 1. Antes de las prácticas

Expectativas como observador

Antes de realizar las prácticas, las expectativas de los PF de SDI se centran claramente en aspectos didácticos concretos, bien en forma de consejos de otros docentes, bien en torno a actividades que el docente realiza en clase, como gestionar el aula, la interacción o los posibles conflictos que puedan surgir, así como el trabajo con las diferentes destrezas. Seguramente los PF, dado que están inmersos en su

formación teórica –y en este estadio no tienen por qué disponer de experiencia práctica– ven la necesidad de relacionar teoría y práctica, es decir, de observar en el aula cómo se aplican los conceptos teóricos que están adquiriendo en el programa de máster.

Las aportaciones de los participantes de UGTO en cuanto a la didáctica se centran en conceptos generales: “Aprender diferentes estrategias para mantener la atención y motivación del grupo” (UGTO/G1/3). Debido a que para dichos participantes (UGTO) este es su primer proceso formativo, además recién inician el programa y no han cursado materias prácticas, por lo que su conocimiento se centra solamente en su experiencia como estudiantes de una lengua extranjera. En cuanto al proceso de aprendizaje sus expectativas es tener un modelo a seguir en las clases que observan, que les permita ir construyendo su propia formación: “Aprender el tema que imparte el docente y llevarme algún conocimiento conmigo” (UGTO/G1/10).

Expectativas como persona observada

Cuando los participantes de SDI reflexionan sobre lo que esperan cuando ellos sean observados, se percibe un cambio importante con respecto a lo que esperan como observadores: en este caso solo mencionan expectativas de carácter pedagógico y actitudinal, es decir, esperan respeto, crítica constructiva, reflexión colaborativa y cierta flexibilidad para poder aportar otras formas de hacer diferentes a las del tutor. Desean sentirse apoyados y reconocidos dentro del centro. Por su parte, quieren que su actuación docente ponga al alumno en el centro de su enseñanza. Esto es un indicio de que la observación de clases es una tarea que requiere gran sensibilidad por parte del profesional que observa y da *feedback*, puesto que la persona observada se arriesga a ser criticada.

Los participantes de la UGTO consideran dentro de las aportaciones a la didáctica aspectos específicos, que abarcan tanto su labor como docente frente a un grupo como el manejo de este. Consideran que la observación les guiará paso a paso durante la práctica en relación con los aspectos concretos de la didáctica: “Que pueda ver todos mis errores para así mejorar mi enseñanza cada vez más” (UGTO/G1/6).

Respecto al propio proceso de aprendizaje perciben la observación como el acompañamiento en su formación docente, esperan que no solo se les dé retroalimentación sobre sus competencias, sino que se le acompañe también en el aspecto emocional que considera parte de su desarrollo como futuro docente, como indica el informante UGTO/G1/7: “Que pueda transmitir cada conocimiento y emoción reservados para cualquier momento determinado”

Contribución de la observación al desarrollo profesional docente

La reflexión sobre qué puede aportar la observación de clases al desarrollo profesional docente de los PF de SDI se parece a la ya expuesta en el primer apartado, referido a las expectativas como persona

que observa. Los estudiantes explicitan aspectos de aula concretos que, por una parte, les preocupan como profesores noveles o con poca experiencia y, por otra, porque son cuestiones que ya han tratado en el primer semestre del máster.

Este aspecto lo confirma un participante explícitamente, como se puede observar en el siguiente testimonio:

Es importante ver como un buen profesor realiza sus clases. El posicionamiento, la forma de hablar, el timing de las actividades, la variación e incluso su personalidad. En qué medida afecta o influyen las acciones del profesor dentro del aula (SDI/G1/1).

De hecho, cuando visualizan su futuro profesional, a los PF les parece relevante ver modelos de *buenos docentes*, pero hay otro aspecto que llama la atención: la referencia a la observación no formativa, sino con fines evaluativos, como se percibe en el testimonio de este informante:

Creo que la observación contribuye de acuerdo con el enfoque en el que esta se sitúa. Si es una observación situada en un enfoque en el que predomina el control y el examen, la observación puede asumir rasgos amenazantes y persecutoria en términos psíquicos. Y eso no contribuiría a la formación en las prácticas. En cambio, si la observación se sitúa en un enfoque centrado en la comprensión de las prácticas podría contribuir a la formación (SDI/G1/2).

Este PF se visualiza como docente observado y “examinado”, quizás porque haya vivido ya esta situación, y la percibe de forma altamente amenazadora.

Las contribuciones de los PF de UGTO, al igual que ocurría cuando se consideran personas observadas, se centran en aspectos dentro del salón de clase, específicamente lo que deberán hacer como profesores ante un grupo, aspectos relacionados tanto con el papel del docente como el conocimiento necesario para afrontar los retos de la enseñanza (contenidos teóricos, conexión con la práctica, etc.). Como se puede apreciar en: “Me ayudará para ir relacionándome con el ambiente de ser profesora” (UGTO/G1/4), los PF se enfocan en aportaciones generales dentro de la práctica docente.

No obstante, debe tomarse en consideración que este grupo de PF recién han comenzado su proceso formativo, por lo que el único referente que tienen sobre el perfil docente es su experiencia como estudiantes, entendiendo que su modelo a seguir han sido los profesores que han tenido. La observación permite analizar y reflexionar sobre el papel del profesor y no solo repetir modelos conocidos. Además, podemos considerarla como herramienta valiosa en la formación docente y no necesariamente como instrumento de evaluación.

Contribución esperada del tutor

Al reflexionar sobre lo que esperan de su tutor de prácticas, los PF de SDI piensan claramente en términos pedagógicos, en un profesional que cumpla funciones del mentor que los acompaña y asesora en su proceso de aprendizaje. Incluso en los aspectos didácticos concretos que mencionan se incluye una

perspectiva pedagógica de apertura y empatía, pero especialmente cuando se trata de abordar posibles carencias: "Principalmente señalando las falencias de manera concreta, sugiriéndome herramientas didácticas y convidiendo su saber hacer de manera amable" (SDI/G1/6).

Asimismo, ven en él un puente entre la institución y ellos mismos, como demuestra este testimonio: "En caso de algún problema es el mediador entre la institución y tú" (SDI/G1/3).

En lo que respecta a los PF de la UGTO, estos presentan similitudes con los del SDI al considerar al tutor como la persona que los acompaña en su práctica. Sin embargo, se puede apreciar un cambio, al no considerar al tutor como un modelo dentro de la enseñanza, entendiendo que el desarrollo dentro del aula es su responsabilidad como PF, como se puede ver reflejado en el siguiente testimonio: "En todo lo que pueda surgir y que yo no tenga la respuesta" (UGTO/G1/4).

Al igual que los informantes de SDI, los de UGTO consideran fundamental el apoyo no solo pedagógico, sino emocional que requieren ante el reto de comenzar una actividad que los pondrán a prueba: ver al tutor como un apoyo y compartir su experiencia hace que sientan que no se encuentran solos en la actividad docente, como se puede comprobar es este testimonio: "Revisando el desempeño en el trabajo, el avance, aprendizajes adquiridos y sobre todo apoyo emocional y guía" (UGTO/G1/3).

Antes de las prácticas: discusión de los resultados

Antes de realizar las prácticas y cuando piensan directamente en ellos mismos como observadores, los PF esperan aprender cuestiones más "técnicas", es decir, más relacionadas con procedimientos concretos de aula. Estos aspectos les preocupan, muy posiblemente porque detectan que han adquirido conocimientos teóricos en el programa de formación en el que participan, pero que estos les faltan en la práctica, porque carecen de experiencia docente o tienen poca. Esta preocupación está relacionada con los hallazgos de Borg (2006), que sugieren que los profesores noveles tienen una cognición más compartimentada que los experimentados, cuyo pensamiento integra componentes formales y experienciales. Esto hace que estos últimos sean capaces de identificar oportunidades de aprendizaje en el aula y reaccionar ante posibles imprevistos, mientras que los profesores noveles carecen todavía de esa capacidad. La cognición más compartimentada de los docentes noveles se refleja en los aspectos didácticos concretos que se aportan en los cuestionarios como temas más bien aislados unos de otros.

Cuando los PF se ven como personas observadas, la situación cambia. Desde esta perspectiva, valoran las competencias pedagógicas del tutor, aunque sea de forma indirecta, que consisten en acompañar el proceso de aprendizaje de los PF y asesorarlos desde una posición de aceptación y respeto. En este sentido, se valora más la dimensión afectiva, de la misma forma que ocurre con los aprendices de lengua extranjera (Arnold 2000). La observación formativa requiere sensibilidad. En los sistemas educativos en los que se evalúa al docente por medio de la observación con fines de evaluación, esto puede resultar no solo altamente amenazador, sino también inútil desde el punto de vista del aprendizaje

del docente, tal y como explica Taylor (2017) al exponer la transición de *performative models* a *informative models* de observación en el aula. Según dicha autora, este cambio encierra la oportunidad de generar momentos de prácticas docentes inspiradoras e innovadoras al aplicar aspectos provenientes de la teoría, la investigación, el conocimiento compartido y su aplicación informada a un contexto determinado.

Grupo 2. Despues de las prácticas

Aprendizajes obtenidos durante las prácticas

Los participantes de SDI interpretan los aprendizajes obtenidos claramente en clave de aspectos didácticos, como planificación, gestión de aula o materiales de clase. Valoran haber conocido un contexto educativo específico y vuelven a la idea de relacionar la teoría aprendida en las asignaturas del máster con la práctica docente, tema recurrente que les preocupa, antes y después de las prácticas. Este testimonio lo refleja: "Equilibrar teoría y práctica, conocer mejor a tus estudiantes para gestionar la clase de acuerdo a sus necesidades y de esa manera, producir un efecto positivo en su aprendizaje" (SDI/G2/4). El siguiente informante establece incluso un cierto contraste entre la planificación "formal" de clases que ha aprendido en el máster y la aplicada en la práctica docente: "El aprendizaje más importante tiene relación con la forma de hacer retroalimentacion escrita y con la planificación de la clase (que no debe ser obligatoriamente formal, si consisa, objetiva y real)" (SDI/G2/1).

Los informantes de UGTO consideran que lo aprendido en las prácticas se centra en su desarrollo dentro del aula, desde la planeación, los cambios que deben realizar de acuerdo con el contexto de la clase, considerando también las características del grupo. En esto coinciden con los participantes de SDI. Durante las aportaciones se visualizan como profesores y la reflexión se basa en esa perspectiva, ven los aspectos de la didáctica como parte de su perfil docente como profesores de español. Un ejemplo de ello son los testimonios de UGTO/G2/2: "Considero que el aprendizaje teórico práctico y reflexivo es el que más he usado y más me ha funcionado"; y de UGTO/G2/4: "Considero que han sido la organización de trabajo de las clases, el aprendizaje que también los alumnos comparten con el profesor, y la experiencia de conocer e intentar resolver algunos de los muchos retos a los que se enfrenta el profesor en el aula". Estos PF, dado que han realizado su práctica en contexto de inmersión, consideran la sociopragmática una parte importante de su enseñanza, lo que permite contextualizar a sus estudiantes dentro de la cultura mexicana y hacer la distinción con la cultura de origen.

Ayuda recibida del tutor de prácticas

No solo antes de las prácticas, sino también después, al reflexionar sobre el tutor de prácticas, en este caso sobre la ayuda recibida por su parte, la visión de los PF de SDI se torna más pedagógica y

competencial. Si bien mencionan aspectos didácticos concretos, como por ejemplo información específica sobre un contexto de enseñanza determinado, sus respuestas se centran claramente en competencias profesionales (planificar clases, trabajar en equipo, etc.) e incluso personales (respeto, empatía, capacidad de reflexión, etc.). De hecho, el participante SDI/G2/1 se refiere a la vocación como requisito indispensable para la docencia y afirma: “Enseñar es sinónimo de amar”.

Los PF de la UGTO mencionan la ayuda del tutor en relación con aspectos didácticos a desarrollar dentro del aula, pero también indican que el tutor los impulsa a explorar actividades que fomenten la creatividad dentro de sus clases. En relación con la gestión de emociones y sentimientos que involucran las prácticas, el participante UGTO/G2/10 afirma:

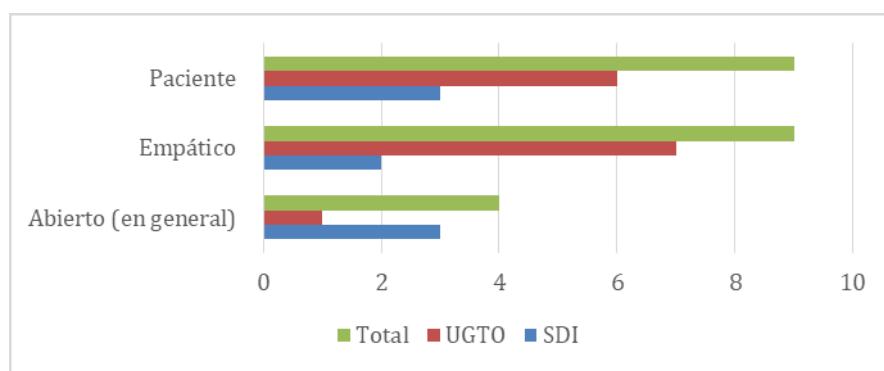
Consideró [sic] que me ha ayudado en el sentido de ser más paciente y tomar las cosas con calma. Cuando los estudiantes piden más ejemplos o ejemplos concretos y a lo mejor yo no lo sé, el tutor me dice “cálmate es normal, si no sabes algo déjalo pendiente para la siguiente clase y ellos lo entenderán” o también cuando me estreso mucho sobre una presentación, el tutor me dice “con que tú sepas la información y puedas platicarla con los estudiantes está bien”.

Características atribuidas al tutor de prácticas por parte del profesor en formación

En esta pregunta se les pidió a los participantes que escribieran tres adjetivos que designan características que, en su opinión, debe tener un tutor de prácticas. Entre los participantes de los dos centros formativos, cada uno aportó un número determinado de adjetivos, en el caso de SDI fueron 11 y en UGTO 17.

Al tratarse de dos centros formativos en lugares cultural y geográficamente distantes (Múnich, Alemania, y Guanajuato, México), consideramos interesante reflejar los adjetivos aportados por los informantes de uno y otro centro que, a pesar de dicha distancia, coinciden, tal y como se muestra en la gráfica 1.

Gráfica 1: Adjetivos coincidentes entre SDI y UGTO

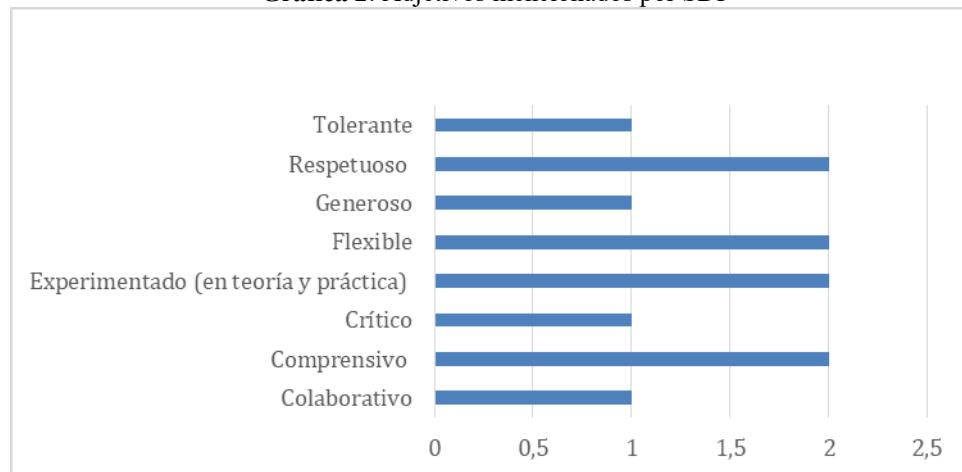


Al tratarse de una pregunta abierta, se utilizó el gráfico de barras apiladas, lo que permite comparar los totales de los adjetivos aportados entre los dos grupos de participantes. La variedad de adjetivos es patente; no obstante, se puede apreciar lo siguiente:

- Los participantes de UGTO y SDI coinciden en la mención de tres adjetivos: “paciente”, “empático” y “abierto (en general)”. “En general” se refiere a un rasgo del carácter de la persona y no a estar abierto a algo en particular.
- Los PF de la UGTO valoran la empatía y a la paciencia de los tutores en primer y segundo lugar, mientras que los de SDI valoran por igual que sean pacientes y abiertos.
- El adjetivo “empático” tiene preponderancia considerable para los participantes de UGTO, mientras que para los de SDI tiene la misma importancia que tres adjetivos que no comparten con el otro grupo. Sigue lo contrario con “abierto”: para SDI tiene 3 menciones mientras que los informantes de UGTO lo consideran igual que otros 11 adjetivos.

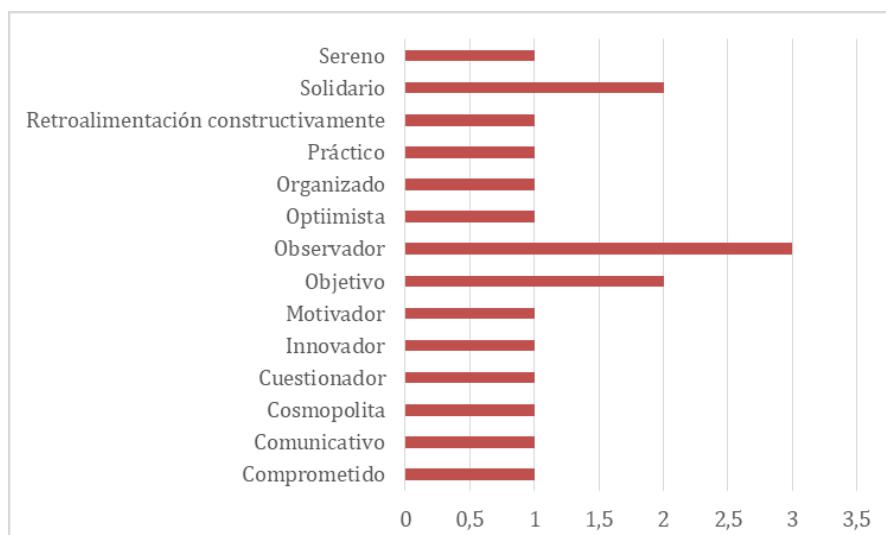
Por otro lado, los adjetivos que aportaron los PF de SDI que no mencionan los de UGTO fueron 8, según se muestra en la gráfica 2. En este caso, hay una coincidencia entre los participantes, en cuanto a la frecuencia de cuatro adjetivos, con el mismo número de 2 menciones, así como la mención de uno para cuatro adjetivos.

Gráfica 2: Adjetivos mencionados por SDI



En el caso de UGTO, los adjetivos seleccionados sin coincidencia con SDI fueron 14, que se incluyen en la gráfica 3. Hay tres que destacan sobre los demás: “observador”, “solidario” y “objetivo”. El resto de los 11 adjetivos fueron mencionados una vez.

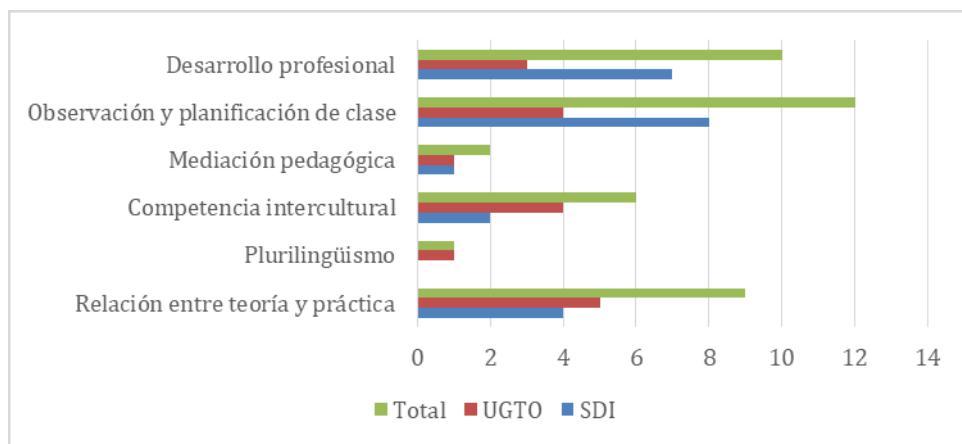
Gráfica 3: Adjetivos mencionados por UGTO



Aspectos en los que el tutor ha ayudado especialmente

En esta pregunta del cuestionario se plantearon seis temas (relación entre teoría y práctica, plurilingüismo, competencia intercultural, mediación pedagógica, observación y planificación de clases y desarrollo profesional) en los que los PF de ambas instituciones (SDI y UGTO) consideran que su tutor les había ayudado especialmente y, posteriormente, se les pedía que pusieran un ejemplo concreto. Comenzando con la gráfica 4, se ponen en contraste los temas considerados por ambos PF.

Gráfica 4. Temas en los que el PF considera que el tutor ayudó



Los temas claramente más mencionados por ambos grupos son, por este orden, la observación y planificación de clase, el desarrollo profesional y la relación entre teoría y práctica. En el caso de los PF de SDI son la observación y planificación de clases, así como el desarrollo profesional. Las respuestas de los PF de UGTO se reparten más y se refieren, sobre todo, a la relación entre teoría y práctica –que también aparece claramente en los datos de SDI–, la competencia intercultural, la observación y planificación de clases y el desarrollo personal. Excepto la competencia intercultural, son temas que ya aparecen como inquietudes de los PF en el resto de los datos. El plurilingüismo y la mediación pedagógica prácticamente no se mencionan, bien porque no se hayan tratado en las prácticas de forma explícita, bien porque los PF tengan dificultades en conceptualizar esos términos.

En los cuadros 1 y 2 se cotejan los ejemplos concretos mencionados por los PF de ambas instituciones.

Cuadro 1. Relación entre teoría y práctica

SDI	UGTO
<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación del manual a contexto específico y adaptación de tareas • Gestión del tiempo para favorecer el aprendizaje de los alumnos • Seguir una metodología coherente, pero flexible • Planificación de secuencias y desarrollo en el aula • Ayuda con la construcción de un cuestionario de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión en la pertinencia de temas por niveles • Desarrollo de las destrezas y ponerlas en práctica • Simplificar las explicaciones a los estudiantes • Adaptar el aspecto teórico de manera simplificada, y llevarlo a actividades didácticas que puedan servir a los alumnos.

Al intentar establecer la relación entre la teoría tratada en el proceso formativo y la práctica en el aula en los centros de prácticas, los PF de ambas instituciones se centran en aspectos didácticos concretos, como gestión del tiempo, planificación e incorporación de destrezas, secuenciación de actividades, instrucciones etc. Las aportaciones de los PF se refieren a aspectos como “ser flexible”, “adaptar”, “reflexión en los temas”, lo que indica que además de la relación entre teoría y práctica, se ha propiciado en estos PF una reflexión en base a la práctica desarrollada. En un caso incluso un PF relaciona teoría y práctica en el ámbito de la investigación, puesto que puede realizar un pequeño estudio durante las prácticas.

Cuadro 2: Observación y planificación de clase

SDI	UGTO
<ul style="list-style-type: none"> • Variedad de niveles, actividades, estilos, planificaciones, etc. • Trabajo de mediación en el aula • Reacción ante imprevistos (2): sustituir a tutora en clase en línea, porque se ha quedado sin conexión (se había trabajado esa planificación previamente); preparar plan A y plan B • Conocer a los alumnos • Gestión de aula y estructura de la clase • Materiales y temas trabajados en el aula • Ayuda con planificación propia 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización • Pautas y ejemplos para poder realizar una planeación con actividades que tuvieran secuencia y adecuación • Cómo hacer planes realistas y que se ajustaran al tiempo de clase.

El tema recurrente en este caso para los PF de SDI y UGTO se centra en las planeaciones de clase. Los de UGTO consideran importante disponer de planeaciones realistas en el contexto de los estudiantes y que puedan cubrirse en el tiempo establecido para la práctica; por otro lado, los PF de SDI son más específicos en relación con los aspectos de observación y planificación, que incluyen conocer a los estudiantes con los que se va a trabajar, así como considerar las características de los diferentes niveles y

lo que debe aportar cada planeación según cada caso. Además, dos participantes agregan el aprender a reaccionar ante imprevistos.

Después de las prácticas: discusión de los resultados

Especialmente después de haber realizado las prácticas docentes, los PF valoran la figura del tutor como mentor y *coach* que crea un ambiente en el que predomina la confianza, elemento necesario en cualquier escenario de observación con el fin de paliar los sentimientos de ansiedad ante una situación nueva para los PF. En algunos casos, después de las prácticas, estos incluso hablan del tutor como un igual, como un *peer*, en contraposición a su visión del tutor como figura de autoridad antes de experimentar las prácticas. Desde este punto de vista, es esencial que el tutor establezca un clima de confianza y compañerismo, de la misma forma que se postula para los contextos de observación entre iguales, tal y como defienden O’Leary y Price (2017). Dicho clima de confianza es esencial para que el PF pase de posturas en las que tiene miedo a exponerse, ser juzgado y sentirse incapaz de reflexionar sobre su actuación a otras en las que tiene una actitud más abierta y empieza a reflexionar (Lira Gonzales; Pellerin; Araújo-Oliveira; Collin, 2020).

Los resultados sugieren que, después del periodo de prácticas, los PF son más conscientes de que es necesario ser capaces de manejar sus emociones, entendiendo esta capacidad tal como se describe en las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012, p. 23):

El profesor identifica sus propias emociones, así como las de las otras personas a través de una comunicación empática y asertiva, y las comprende; cuenta con las desavenencias y con las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente.

Por tanto, el tutor no es solo quien puede aportar elementos didácticos concretos al PF para su aplicación en el aula, sino que puede convertirse en un apoyo importante en el desarrollo de competencias clave del PF, como la gestión de las emociones en el ámbito profesional. En términos generales, los resultados sugieren la imagen de un profesional que trabaja en equipo con el PF, que comprende sus dificultades de profesor novel y que contribuye de forma paciente y empática a su aprendizaje.

De los seis temas específicos sugeridos en el cuestionario con respecto a cómo ayuda el tutor al PF, los tres que están claramente más presentes en el pensamiento de los dos grupos de PF estudiados después de las prácticas son (1) la observación y planificación de clase, (2) el desarrollo profesional y (3) la relación entre teoría y práctica. Son temas que parecen preocupar a los PF y que están en condiciones de asociar con ejemplos concretos de actuación en el aula. Sin embargo, los temas de plurilingüismo, competencia intercultural, mediación pedagógica, a pesar de su importancia bien reflejada en la teoría, están menos presentes. Una posible explicación es que sean conceptos todavía relativamente abstractos

para los PF, que todavía no están en condiciones de transferir fácilmente a situaciones de enseñanza. Por otra parte, seguramente sus preocupaciones inmediatas en las prácticas fueron la observación, planificación e impartición de clases, además de ser observados y recibir retroalimentación.

Conclusiones

Este es un estudio exploratorio, por lo que no buscamos generalizar, pero sí apuntar algunos aspectos basados en los resultados obtenidos, que consideramos necesarios en la formación de los tutores de prácticas y que exponemos aquí brevemente.

En primer lugar, como podemos comprobar en cuanto a los aprendizajes obtenidos por los PF de ambos centros investigados después de las prácticas, es esencial que los tutores dispongan de una formación didáctica sólida en todo lo relacionado con la planificación de clases y la gestión de aula. Estos son aspectos que los PF desean observar en el aula, según los datos recabados antes de las prácticas, por lo que sería conveniente que los tutores contaran con una formación teórico-práctico sólida que les permitiera conceptualizar aspectos didácticos y tematizar cómo se reflejan en el aula. Esto implica que es imprescindible que los tutores estén al día en el conocimiento teórico de la didáctica de ELE y del desarrollo de sus profesionales, es decir, que estén familiarizados con la aplicación de conceptos como el enfoque reflexivo, la investigación en acción, etc., y que estén en condiciones de explicitarlos con los PF y de mostrarles ejemplos prácticos en el aula. Esto no puede hacerse de forma profesional sin que cada tutor esté al corriente de las necesidades de aprendizaje de los PF a su cargo. Para este objetivo de contribuir a que los PF relacionen conocimientos teóricos con aspectos concretos de la práctica de aula ar será útil disponer de instrumentos específicos como fichas de trabajo o cuestionarios, como los que se ofrecen en González y Rosado (2023), Lorente *et al.* (2023), Montes, Montmany y Conaway (2023) y Ramos y Salamanca (2023).

En segundo lugar, los tutores deberían ser capacitados para que realmente puedan realizar una función de *coach*. Esto implica, por una parte, mostrar una actitud abierta ante otras formas de hacer diferentes a la propia y ser capaces de crear un clima de confianza y, por otra, conocer y saber poner en práctica procesos de mediación pedagógica. Esto se puede apreciar en los resultados obtenidos: los PF de ambas instituciones coinciden en 3 adjetivos (paciente, empático y abierto, véase gráfica 1), como características que debe poseer un tutor y que forman parte claramente de la dimensión afectiva. Para los PF esta dimensión juega un papel esencial en la labor de la persona que realizará su acompañamiento durante su primer acercamiento a la labor docente. Esta función pedagógica del tutor se hace especialmente patente cuando los informantes se visualizan como personas observadas, por lo que será esencial formar a los tutores para que tengan en cuenta que los PF pueden verse en una situación vulnerable.

En tercer lugar, los tutores deberían disponer de herramientas adecuadas para promover la reflexión del PF. Es decir, no se trata de que le faciliten recetas listas para su uso en el aula, sino de que ayuden a que el PF vaya formando su propia trayectoria profesional y construyendo su propia identidad docente. En otras palabras, no solo se trata de promover la reflexión del PF durante las prácticas, sino de contribuir a que este se convierta en un profesional reflexivo, es decir, que considere esta actitud como imprescindible para su desarrollo profesional futuro y la adopte. La importancia de este aspecto se ve reflejada en los resultados de este estudio, al comparar las aportaciones del tutor para los PF antes y después de las prácticas: mientras que los primeros lo ven como un apoyo didáctico (SDI) que pueda ayudar a superar los retos de la enseñanza (UGTO), los segundos perciben la competencia profesional como la aportación más relevante (SDI) y destacan la promoción por parte del tutor de la reflexión sobre la gestión de las emociones (UGTO).

Dada la creciente diversidad en las aulas de ELE y los contextos plurilingües en los que se aprende la lengua, en cuarto lugar, es importante que los tutores estén preparados para trabajar con los PF cuestiones como la competencia intercultural, por ejemplo, en relación con las culturas de aprendizaje y el plurilingüismo. Esta recomendación se basa en la revisión bibliográfica (Iglesias Casal; Ramos Méndez, 2020a, 2020b), puesto que los resultados de este estudio muestran que estos temas prácticamente no están presentes en el pensamiento de los PF, pero resultarán necesarios para su futuro profesional.

Por último, sería interesante considerar las diferencias en cuanto a culturas de aprendizaje e institucionales en los diferentes centros formativos e investigar cómo influyen en la percepción que tienen los PF de las prácticas docentes en general y del papel de los tutores. En esta investigación se aprecian ciertas diferencias entre los PF de SDI y los de UGTO, por ejemplo, con relación a los rasgos que atribuyen al tutor de prácticas. Los PF de UGTO son estudiantes mexicanos en una universidad de este país, que les ofrece una formación presencial; por otro lado, los PF de SDI estudian en línea en una universidad alemana, pero ninguno de ellos proviene de este país, sino de distintos países hispanohablantes, por lo que las diferencias no se pueden adscribir una cultura determinada.

En conclusión, consideramos esencial que los tutores de prácticas dispongan de una oferta formativa específica para sus propias necesidades y que no tengan que confiar solamente en su propia experiencia como docentes experimentados, puesto que su labor de acompañamiento a los PF, tal como se ha descrito en este estudio, resulta decisiva en el perfil de los futuros profesores de lenguas.

Referencias

- ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.
BORG, S. *Teacher Cognition and Language Education*. Londres/Nueva York: Bloomsbury, 2006.

ESTEVE, O. y ALSINA, Á. Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. En Esteve, O., Melief, K. y Alsina, À. (coord.) *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro. 7–18. 2010.

DEWEY, J. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers, 1993.

ESTEVE, O., MELIEF, K., y ALSINA, À. (coord.) *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010.

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

GONZÁLEZ ARGÜELLO, V. y MONTMANY MOLINA, B. De dónde venimos y hacia dónde vamos en la formación de profesores de español como lengua extranjera. *REGIT: revista de estudos de gestão, informação e tecnologia*, 14(2) 89–101. 2020.

GONZÁLEZ, V. y ROSADO. E. *La preparación de las prácticas: acogida al profesor en formación*. Proyecto Tusele. 2023. Disponible en la web: https://sites.uclouvain.be/DCP_Tusele/output-1/. Consultado 16 de diciembre de 2023.

IGLESIAS CASAL, I. y RAMOS MÉNDEZ, C. Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 99–122, 2020a. DOI: 10.1080/23247797.2020.1853367.

IGLESIAS CASAL, I. y RAMOS MÉNDEZ, C. Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2, *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 89–98, 2020b. DOI: 10.1080/23247797.2020.1853368.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó. 1994.

IMBERNÓN, F., Rodríguez Martínez, C. y Pérez Gómez, Á. Currículo y profesorado. *El Diario de la Educación*. 2021.

INSTITUTO CERVANTES. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. 2012. Disponible en la web:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm. Consultado 29 de marzo de 2022.

KOHLER, M. *Teachers as Mediators in the Foreign Language Classroom*. Multilingual Matters (Ed.) 2015.

LACORTE, D. REYES-TORRES, A. *Didáctica del Español como 2/L en el siglo XXI*. Arco Libros, 2021.
<https://doi.org/10.14198/ELUA.21003>.

LALLANA, A. y SALAMANCA, P. Intercultural communicative competence in L2 Spanish: guidelines for teacher training programmes. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 178–192, 2020. DOI: 10.1080/23247797.2020.1847399.

LI, Q., XIE, Z., y ZENG, G. The Influence of Teaching Practicum on Foreign Language Teaching Anxiety Among Pre-Service EFL Teachers. *SAGE Open*, 13(1). 2023. <https://doi.org/10.1177/21582440221149005>.

LIRA GONZALES, M.L., PELLERIN, G., ARAÚJO-OLIVEIRA, A. y COLLIN, S. Sostener la práctica reflexiva de los futuros docentes: el rol de la retroacción del supervisor. *Revista Educativa - Revista de Educação*, 23. 2020. <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8609>.

LÓPEZ GARCÍA, M.P. Análisis de modelos competenciales y prácticas docentes innovadoras en la formación del

profesorado de ELE y E/L2. En Níkleva, D.G. (ed.) *La formación del profesorado de español como lengua extranjera. Necesidades y tendencias*. Berna: Peter Lang. 67-93. 2018.

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 en la web: https://sites.uclouvain.be/DCP_Tusele/output-1/. Consultado 16 de diciembre de 2023.

MACÍAS Rioja, E. I. *La observación de la clase de lenguas para formar y mejorar la práctica profesional docente*. 1er. Ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza para Extranjeros, 2021.

MÉNDEZ SANTOS, M.C. La dimensión afectiva en la formación del profesorado de ELE. En Cruz Moya O. (ed.) *La formación y competencias del profesorado de ELE*. 681-691. 2015.

MÉNDEZ SANTOS, M.C. *101 PREGUNTAS para ser profe de ELE*. Edinumen, 2021.

MERÇ, A. *Foreign language student teacher anxiety*. Diss. Anadolu University (Turkey), 2010.

MENDEZ SANTOS, M.C., HIDALGO GALLARDO, M. y PANÓ ALAMÁN, A. Acercamiento al fenómeno de la discriminación laboral en la enseñanza del español como lengua extranjera. *MarcoELE*, 31. 2020.

MILES, J. The Role of Coaching Approaches in Observing Teaching and Learning in Further Education. En O'Leary, M. (ed.) *Reclaiming Lesson Observation*. Routledge. 90–102. 2017.

MONTES, A., MONTMANY, B. y CONAWAY, L. *La valoración de las prácticas*. Proyecto Tusele. 2023. Disponible en la web: https://sites.uclouvain.be/DCP_Tusele/output-4/. Consultado 16 de diciembre de 2023.

MUÑOZ-BASOLS, J., RODRÍGUEZ-LIFANTE, A. y CRUZ-MOYA, O. Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1). 1–34. 2017. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115>.

O'LEARY, M. y PRICE, D. Peer Observation as a Springboard for Teacher Learning. En O'Leary, M. (ed.) *Reclaiming Lesson Observation*. Routledge. 114–123. 2017.

PAGE, L. The Impact of Lesson Observation on Practice, Professionalism and Teacher Identity. En O'Leary, M. (ed.) *Reclaiming Lesson Observation*. Routledge. 62–74. 2017.

RAMOS, C. y SALAMANCA, P. La estancia en el centro de prácticas. Proyecto Tusele. 2023. Disponible en la web: https://sites.uclouvain.be/DCP_Tusele/output-3/. Consultado 16 de diciembre de 2023.

RANDALL, M. y THORNTON, B. *Advising and Supporting Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

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

SCHÖN, D.A. *Educating the Reflective Practitioner*. Londres: Joseph-Bass Wiley. 1987.

SERCU, L. et al. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 2005.

SHANK LAUWO, M., ACCURSO, K. y RAJAGOPAL, H. Plurilingualism, Equity, and Pre-Service Teacher Identity: Centring [Linguistic] Diversity in Teacher Education. *TESL Canada Journal*, 38(2). 113–39, 2022. <https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1359>.

TAYLOR, L. Somewhere over the rainbow. Transitioning from performative to informative models of observation. En O'Leary, M. (ed.) *Reclaiming Lesson Observation*. Routledge. 2017.