

**Presentación de la investigación llevada a cabo para elaborar una
herramienta con la que valorar los cursos de formación de
profesorado de Español como Lengua Extranjera**

**Presentation of the research carried out to develop a tool to
evaluate teacher training courses of Spanish as a Foreign
Language**

**Sonia Eusebio Hermira
soniaeus@ucm.es
Facultad Educación
Universidad Complutense de Madrid**

Recibido 14 de enero de 2022
Aceptado 18 de abril de 2022

Resumen

El incremento de estudiantes de español como lengua extranjera o segunda (ELE) ha aumentado el interés por la profesión de docente ELE y ha originado un crecimiento considerable de la oferta formativa. Este panorama ha suscitado el interés por determinar los criterios que deben cumplir las tareas de los cursos de formación de profesorado que posibiliten a sus destinatarios un desarrollo profesional y laboral, puesto que estas son el medio con el que se comprueba la asimilación de la información y la adquisición de las capacidades y habilidades de los futuros profesores.

El objetivo del estudio que se describe en este artículo es la creación de una herramienta que permita a los usuarios de los cursos (creadores y destinatarios) medir la adecuación de sus tareas. En este trabajo se presenta dicha herramienta y el estudio llevado a cabo para determinar los conceptos y el metalenguaje que la configuran.

Palabras clave: tareas, profesorado, formación, evaluar, calidad, enseñanza del español

Abstract

The increase in the number of students of Spanish as a foreign or second language (ELE) has increased interest in the ELE teaching profession and has led to a considerable growth in the number of training courses on offer. This situation has led to an interest in determining

the criteria to be met by the tasks of teacher training courses that enable their recipients to develop professionally and, in the workplace, since these are how the assimilation of information and the acquisition of skills and abilities of future teachers is verified.

The objective of the study described in this article is the creation of a tool that allows the users of the courses (creators and recipients) to measure the adequacy of their tasks. This paper presents this tool and the study carried out to determine the concepts and the metalanguage that make it up.

Keywords: tasks, teacher, training, assessing, quality, Spanish teaching

1. MOTIVACIÓN

En la actual sociedad del conocimiento, la comunicación y la interconexión, donde se viaja, se trabaja y se estudia en diferentes países, donde Internet y el desarrollo de las plataformas de teleformación han permitido a estudiantes acceder a cursos en línea de prestigiosas universidades internacionales, es evidente que el aprendizaje de lenguas se ha convertido en la herramienta fundamental para progresar profesional y laboralmente (Escofet Roig et al. 2011; Eusebio Hermira, 2021).

Desde el ya lejano año 2001, Año europeo de las lenguas¹, que marcó el inicio de una política encaminada a sentar las bases para el desarrollo de los idiomas (Eusebio Hermira, 2021), se viene asistiendo a un cambio de paradigma donde la mejora del aprendizaje de lenguas se ha establecido como una de las prioridades de Europa. En 2008 la Comisión europea en su informe “Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas”² marcaba como objetivo conseguir que un número mayor de jóvenes hablaran al menos dos lenguas europeas además de su lengua materna. En el 2020, se creó un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (marco ET 2020³) y, bajo el lema «Unidos en la diversidad», advierten de la importancia que tiene para el aprendizaje posterior, promover la enseñanza de idiomas desde edades tempranas.

Por su parte y en relación con la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda (en adelante ELE), el Instituto Cervantes, en su informe de 2021⁴, señala que el español se

¹ El año europeo de las lenguas es una iniciativa del Consejo de Europa y de la Comisión Europea, con el apoyo de la UNESCO. En eurolang2001.org

² “Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas”, Comisión Europea, Bruselas 22/05/2018. En eur-lex.europa.eu

³ Consejo de Europa. Política europea de cooperación (Marco ET 2020) en ec.europa.eu

⁴ El español: una lengua viva informe 2021. Instituto Cervantes en cvc.cervantes.es

disputa con el chino mandarín y el francés el segundo puesto entre los idiomas más aprendidos; en EE. UU. es la lengua más estudiada en todos los niveles de enseñanza; en Reino Unido ha superado al francés en el bachillerato y se prevé que lo haga también en el resto de las etapas educativas. En 18 de los 27 estados miembros de la Unión europea, el español es la lengua que más le gustaría aprender a sus ciudadanos como segunda lengua extranjera.

Si se comparan los datos ofrecidos por el Instituto Cervantes en los últimos cinco años se observa el incremento de la enseñanza del español en todos los sectores educativos. Este ascenso de estudiantes de ELE ha aumentado el interés por la profesión de docente ELE y ha originado, a su vez, un crecimiento considerable de la oferta formativa (Asensio Pastor, 2016; Herrera, 2016; Eusebio Hermira, 2015; Eusebio Hermira, 2021).

Los Másteres y programas de las universidades e instituciones académicas públicas y privadas con gran tradición y solvencia en la formación de profesorado de lenguas extranjeras, entre ellas el Instituto Cervantes, compiten con cursos dirigidos a un perfil que ve en la profesión de docente ELE una oportunidad laboral, por lo que urge la creación de una herramienta que permita evaluar la calidad de los programas formativos (Eusebio Hermira, 2016). Este es el objetivo de la investigación que se presenta en este artículo.

En resumen, se trata de definir los criterios que deben cumplir las tareas de los cursos de formación de profesorado para con ellos elaborar una herramienta que permita a los usuarios de estos determinar qué actividades deben formar parte de dichos cursos, si lo que se pretende es el desarrollo profesional y laboral del futuro docente, esto es, la formación de profesores competentes y competitivos.

A lo largo de este artículo los términos tareas y actividades se utilizarán como sinónimos para referirse a las prácticas o trabajos que conforman el curso a partir de los cuales los participantes de la formación adquieren y demuestran su aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Introducción

El punto de partida para la creación de la herramienta, objetivo de la investigación, fue, por un lado, los principios metodológicos que deben guiar las actividades y las tareas de un curso de formación de profesorado presentados por el Instituto Cervantes a través de dos de sus investigadoras y docentes Arribas y Verdía (2015) y, por otro, el apartado *Actividades*

del cuestionario propuesto en Eusebio Hermira (2021) elaborado para evaluar la calidad de los cursos de formación de profesorado.

En el primer trabajo mencionado (Arribas y Verdía, 2015), las autoras presentaron en el XXIV Encuentro práctico de profesores de International House Barcelona una herramienta de autorregulación para mejorar la formación de profesores. En la ponencia expusieron los fundamentos teóricos sobre los que ha de articularse un curso de formación, resumidos en siete principios (Tabla 1). En el principio uno se defiende la idea de que para ofrecer al destinatario transparencia, los objetivos del curso han de formularse en forma de competencias, puesto que estas son las que le permiten, por un lado, saber qué va a ser capaz de hacer una vez finalizado el curso, y por otro, evaluar su grado de adquisición. En los cuatro siguientes principios, subyacen las características esenciales de una visión socioconstructivista del aprendizaje, y en ellos se manifiesta que la formación ha de implementarse desde la interacción y a partir de la reflexión. Asimismo, se expone que el aprendizaje significativo ha de ser la base sobre la que construir el conocimiento, por lo que los participantes han de tener la posibilidad de intercambiar puntos de vista, debatir ideas y ser capaces de conceptualizar las enseñanzas de las que se están apropiando. El sexto principio argumenta la necesidad de contemplar espacios donde los participantes puedan practicar y experimentar con casos reales. En el séptimo y último, se apuesta por un curso que fomente el aprendizaje autónomo y el crecimiento personal, de manera que este sirva al destinatario para sentar las bases de su formación y para crearle conciencia de profesionalidad.

Tabla 1. Principios metodológicos de un curso de formación de profesores de ELE. *XXIV Encuentro práctico de profesores de ELE (2015)*

Un curso de formación de profesores debe:
<p>1. Diseñarse desde una perspectiva competencial, explicar los objetivos y los criterios de evaluación.</p> <p>La actividad formativa ha de diseñarse a partir de lo que queremos que los participantes sean capaces de hacer al finalizar el curso. De este modo estableceremos los objetivos en términos competenciales; las tareas, contenidos del curso y criterios de evaluación deberán estar claramente explicitados para que los participantes tengan una idea clara de todo lo que se va a hacer a lo largo del curso.</p>
<p>2. Partir del punto en el que se encuentran los participantes.</p>

La experiencia previa constituye, por un lado, la base esencial para el aprendizaje de nuevas ideas sobre la enseñanza, y por otro, es el filtro con el que se percibe todo el contenido de una actividad formativa. Por eso es tan importante que los participantes exploren, compartan sus experiencias, sus creencias y sus conocimientos previos como estudiantes, como aprendientes de lengua o como profesores. Además, esto permitirá al formador, conocer el contexto y la situación de los participantes y el punto desde el que puede empezar a construir el conocimiento.

3. Fomentar la interacción entre los participantes.

La interacción entre los participantes y con los formadores estimula el intercambio de puntos de vista y facilita el aprendizaje. El formador se convierte así en un facilitador que debe ser capaz de estructurar la comunicación en el grupo y de gestionar o moderar las contribuciones de los participantes para aumentar la productividad de estos intercambios.

4. Proporcionar oportunidades para el aprendizaje activo, la revisión personal y la reflexión.

El aprendizaje significativo se produce cuando los participantes están realmente implicados en actividades que relacionan con su realidad. Para poder aprender haciendo, es necesario dejar tiempo a los participantes para pensar, analizar, reflexionar y para elaborar y apropiarse de las nuevas ideas. La fórmula ideal está en un equilibrio entre las actividades de "hacer" y las de "reflexionar, individualmente y en grupo.

5. Ayudar a los participantes a conceptualizar cuando sea necesario.

El participante ha de finalizar la actividad formativa con una visión más completa, con nuevas herramientas y con otras miradas que le permitan enfrentarse a nuevas situaciones. Sistematizar y conceptualizar lo aprendido le ayudará a interiorizar las nuevas ideas e incorporarlo a su aprendizaje. El formador debe elegir el momento oportuno para proporcionar/refrescar esas nuevas ideas, conceptos y teorías.

6. Establecer vínculos con el mundo real de la enseñanza: el aula, la sala de profesores, el centro educativo, etc.

Los participantes esperan que la formación sea relevante para su contexto de enseñanza inmediato o futuro. Una manera de responder a las expectativas es trabajar activamente con casos reales de situaciones de enseñanza, bien recreando situaciones de aprendizaje de la propia aula de ELE, bien reflexionando

en torno a materiales de enseñanza, producciones o muestras de los alumnos, vídeos de los profesores experimentados o de algunas grabaciones que puedan extraerse de clases auténticas.

7. Fomentar el aprendizaje autónomo más allá de las actividades formativas.

El tutor deberá proporcionar recursos para que los participantes tomen conciencia de su propio progreso y planifiquen acciones para seguir avanzando en su desarrollo profesional una vez finalizada la actividad formativa. Conviene, asimismo, hacer recomendaciones de diferentes recursos que los orienten para seguir profundizando en lo trabajado”.

Arribas y Verdía (2015). Material entregado a los asistentes.

El segundo trabajo que se utilizó como referencia para la investigación (Eusebio Hermira, 2021) (Tabla 2), recoge en un test las cuestiones a las que las tareas de un curso de formación deben dar respuesta y, por tanto, refleja los conceptos teóricos que han de respaldarlo. El cuestionario se confeccionó a partir de los indicadores y criterios de calidad de las acciones formativas propuestos en Cabero et al. (2009) -ADECUR⁵- y de los modelos de otros autores (Area, 2004; Marqués, 2001, García-Aretio, 2008; Fandos, 2003; Ehuletche y Santángelo, 2000; Del Moral y Villalustre, 2005; Chickering et al., 1996; Cebreiro, 2007).

Tabla 2. Test para la evaluación de la calidad de las acciones formativas. Apartado de Actividades.

Actividades
a. ¿Las actividades presentan tareas representativas para los destinatarios: ¿conectan con sus necesidades, tienen en cuenta sus conocimientos previos y experiencias?
b. ¿Las actividades están relacionadas con los contenidos y los objetivos?
c. ¿Las actividades presentan riqueza de metodologías y técnicas?
d. ¿Hay actividades de interacción, colaboración y reflexión?
e. ¿Las actividades tienen bien planificados los tiempos?
f. ¿Los estudiantes disponen de información completa sobre las actividades que han de realizar a lo largo del curso: tarea, formato, agrupamiento, material, tiempo?

Eusebio Hermira (2021)

⁵ El estudio de Cabero et al. (2009) ofrece un instrumento de análisis didáctico de las estrategias de enseñanza de cursos universitario en Red -ADECUR. Los autores estructuraron su exploración en cuatro fases, a través de un estudio Delphi, que valida su trabajo.

En el siguiente apartado de este Marco teórico se desarrollan los fundamentos que se desprenden de las herramientas que sustentaron la investigación.

2.2. El papel de las actividades en los cursos de formación de profesorado

Las actividades son el medio con el que se ayuda a los estudiantes a construir el conocimiento y con las que se comprueba la asimilación de la información y las capacidades y habilidades de los estudiantes. Por esta razón la selección de estas requiere de una toma de decisiones en la que se deben tener definidas y claras las teorías del aprendizaje sobre las que se ha diseñado el curso, el perfil y características de los destinatarios y los medios o herramientas de los que se dispone para poder cumplir con los criterios metodológicos que se desean implementar (Cabero y Román, 2006; Cabero y Romero, 2010; Belloch (2013); De Pablos y González, 2007; Eusebio Hermira, 2021).

Para determinar correctamente los objetivos de aprendizaje, se han de definir primeramente las competencias que se desean alcanzar y relacionarlas con sus estándares correspondientes. Esto permitirá identificar cuáles serán los comportamientos observables para diseñar las actividades o describir las condiciones en las que se aplicarán los conocimientos adquiridos. Todo ello servirá para contrastar el éxito del aprendizaje, durante y al final del curso (López Camps, 2005; Adell, 2002; Bolivar, 2007; López Gómez, 2016; Eusebio Hermira, 2021). Por tanto, las tareas que se diseñen deberán ser significativas para un profesor y permitirles la consecución de dichos objetivos.

El término competencia, relacionado con los cursos dirigidos a futuros docentes, ha sido objeto de estudio de profesionales vinculados con la enseñanza en su interés por dar respuesta a la pregunta *¿qué tiene que saber un profesor?* (Verdía, 2015). La revisión del concepto (Le Boterf, 2000; Perrenoud, 2001; López Gómez, 2016; Verdía, 2010) culminó con una definición basada no solo en saberes declarativos, sino en la suma de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes (Verdía, 2015; Verdía et al., 2017). Los conocimientos, habilidades y actitudes interactúan dinámicamente en la formación de competencias.

Los autores (Verdía et al. 2017) detallan que el profesor, además de poseer conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desenvolverse con eficacia en el aula, ha de ser capaz de evaluar su actuación como docente, revisar las creencias en que se sustenta y tomar conciencia de sus propias virtudes y necesidades de mejora (“El profesor de ELE competente: una visión actual” 504).

En cuanto a la metodología elegida, esta ha de permitir diseñar actividades que desarrollen aprendizajes motivadores y eficaces. Cabero y Román (2006), Cabero y Gisbert (2005)

destacan los siguientes criterios: motivación y autenticidad, desarrollo cognitivo y aprendizaje cooperativo.

Una actividad auténtica es aquella que considera la necesidad de que la práctica del curso permita a los estudiantes conectar con su realidad profesional (Cabero y Gisbert, 2005; Cabero y Román, 2006; Arribas y Verdía, 2015). Esta, además, es motivadora, si pone en funcionamiento procesos cognitivos superiores como investigar, intercambiar opiniones, reflexionar o llegar a conclusiones (Murphy, 1997; Cabero y Román, 2006). El aprendizaje basado en la resolución de problemas o casos (ABP) puede ser un ejemplo de metodología activa y motivadora (Cabero y Román, 2006; Eusebio Hermira, 2021).

El ABP consiste en la presentación de una situación problemática real o ficticia que se ha de solucionar poniendo en funcionamiento por parte del estudiante su capacidad de relación y síntesis de los contenidos necesarios para su resolución. Esta metodología es motivadora en cuanto a que ayuda a conectar teoría y práctica y reguladora del aprendizaje ya que permite evaluar la capacidad para transferir los contenidos a situaciones reales. (Cabero y Román, 2006; Eusebio Hermira, 2021).

Por su parte, la máxima de que se aprende más y mejor colaborando en lugar de compitiendo surgió a principios del siglo XX en EE.UU. a partir de las ideas progresistas sobre la educación del psicólogo estadounidense John Dewey (Eusebio Hermira, 2017). Esta es la idea que subyace en el aprendizaje cooperativo. Trujillo (2002) recoge varias definiciones del término, pero en un intento de simplificar el concepto se puede decir que consiste en formar grupos heterogéneos de aprendices para trabajar juntos con el objetivo de alcanzar una meta común (Casany, 2004; Eusebio Hermira, 2017). Se trata de que los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo (Eusebio Hermira, 2021).

Los estudios de Piaget (1969,1978) contribuyeron a comprender cómo se aprende y cómo se pueden generar procesos. El aprendizaje no es producto de la mera transmisión y recepción de conocimiento. Este debe ser construido (o reconstruido) activamente por el propio aprendiente para poder ser comprendido. Jean Piaget afirmaba que es a través de una interacción activa (razonando, haciendo y manipulando, imaginando...) como las personas adquieren la información. El conocimiento es el producto de las interrelaciones entre el sujeto y el medio, y se construye gracias a la actividad física e intelectual de la persona que aprende (Bringuie, 2004 [1977] y Vidal, (1994).

Vigotsky (1954, 1987) coincide con Piaget en la forma de explicar la organización del pensamiento para la adquisición de nuevos aprendizajes, pero le añade un elemento

importante: la necesidad de una mediación. Para el aprendizaje es necesaria una interrelación entre las personas y su ambiente, no solo entre el sujeto y el medio.

En este sentido, Vigotsky (1954, 1987) acuñó también el término *Zona de Desarrollo Próximo (ZPD)*⁶. Según esta teoría, el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja con otra persona; a través de la interacción, el aprendiente construye su conocimiento y puede progresar del desarrollo actual hacia el potencial; es lo que se conoce como *andamiaje*.

En resumen, los materiales didácticos y las actividades seleccionadas han de promover la participación del alumno en la construcción de los conceptos, deben ser capaces de motivar y estimular la participación e implicación del grupo y han de poder medir el grado de adquisición de las competencias y objetivos del curso.

A continuación, se describen los detalles de la investigación con la que se elaboró la herramienta que permita valorar los cursos de formación de profesorado a través de sus tareas.

3. INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos de la investigación

El objetivo principal de la investigación es elaborar una herramienta que posibilite a los usuarios de los cursos de formación de profesorado (futuros docentes, y por extensión a formadores y diseñadores instruccionales) valorar la excelencia e idoneidad del curso a través de las actividades y tareas que lo conforman. La idea es que, una vez experimentada y validada, esta se dé a conocer tanto en el ámbito académico mediante la publicación de artículos en revistas especializadas como en sectores universitarios interesados en la formación del profesorado a través de publicaciones en redes sociales y de la asistencia a congresos y encuentros de futuros docentes. Se trata, en definitiva, de que esta pueda llegar a formar parte de los contenidos de los Grados dirigidos a futuros maestros y profesores.

Dicha herramienta, por tanto, ha de incluir conceptos y estar expresada en un lenguaje comprensible para el destinatario al que se dirige (futuro docente), por lo que, **dos son los objetivos subsidiarios** derivados del objetivo principal:

1. Medir la comprensión de los conceptos implícitos en los principios reguladores de la calidad de los cursos de formación de profesorado formulados por el Instituto Cervantes en Arribas y Verdía (2015) por parte de los futuros profesores.

⁶ *Zona de Desarrollo Próximo (ZPD)* hace referencia a un grado de conocimiento que se halla un nivel inmediatamente por encima de aquel que el aprendiente posee en un momento determinado.

2. Comprobar la influencia que puede tener para la comprensión de los principios el uso de metalenguaje en su enunciación.

3.2. Metodología de la investigación

La metodología empleada en el trabajo se ha fundamentado en un enfoque cualitativo, mediante la investigación-acción y experimentación a través de talleres diseñados para tal fin en los que se utilizó el cuestionario que se acompaña en el Anexo 1 y que se describe en el apartado 3.4.

La investigación se llevó a cabo en dos fases.

La primera fase, iniciada en 2016⁷ y ejecutada en tres periodos distintos (2018, 2019 y 2020), tenía como objetivo someter los principios reguladores de la herramienta del Instituto Cervantes para mejorar los cursos de formación a la comprensión de los profesores y futuros docentes, de modo que se pudiera medir su alcance, por un lado, y, por otro, comprobar si el metalenguaje utilizado interfería en la comprensión y por tanto en la metacognición que requeriría la aplicación de la herramienta, teniendo en cuenta que el destinatario es un futuro profesor y que carece, por tanto, de formación específica.

Para ello se diseñó un taller bajo el título “¿Qué tareas deben componer una acción que forme profesores de ELE?”, con el que se presentaba a los destinatarios los siete principios reguladores de la calidad a través de siete tareas (una para cada principio) que debían resolver (Anexo 1). La realización exitosa de las actividades requería, y por tanto demostraba, la comprensión del principio.

Dicho taller, de dos horas de duración, se ofertó como una sesión complementaria y opcional en los cursos de formación de profesorado, los años 2018, 2019 y 2020 (en formato *on-line* los dos últimos) y por extensión (y por motivos promocionales de la entidad) se invitó a personas que habían mostrado interés por los cursos y que formaban parte de la base de datos del departamento comercial.

Los asistentes fueron informados de los detalles de la investigación y se les aseguró la confidencialidad y el anonimato; no obstante, se les recordó que podían abandonar el taller en cualquier momento y renunciar a la utilización de los resultados de sus respuestas. En ninguna de las tres ediciones del seminario hubo problemas al respecto y ningún participante dejó inconclusa la sesión. Se les pidió que respondieran de manera individual a las tareas requeridas en las hojas de respuesta que se les había entregado al inicio de la sesión. En dicha hoja como datos personales solo debían contemplar el sexo, la formación

⁷ El primer taller para sondear el perfil y experimentar con los materiales diseñados se llevó a cabo en el Encuentro de profesores de Madrid (encuentroelemadrid.com), cuyas actas se publicaron en el blog de la institución formacionele.com.

universitaria, la formación docente y su experiencia a este respecto. Los principios metodológicos y las actividades asociadas a ellos se iban realizando de uno en uno, de manera que una vez completada la Hoja de respuestas, se hacía una puesta en común para intercambiar opiniones y reflexiones. En este momento se les permitía tomar notas personales en sus cuadernos, pero se les rogó que no cambiaran las soluciones marcadas en las Hojas de respuesta que debían entregar.

La **segunda fase** de la investigación se dedicó a la elaboración de las conclusiones de la primera etapa y la elaboración de la herramienta que se presenta en este artículo.

3.3. Perfil del destinatario

En la tabla 3, se ofrece la formación y experiencia de los participantes en los talleres de las tres ediciones.

Se partía de la asunción, refrendada en parte por la visita a las páginas webs de las instituciones consultadas, de que la mayoría de los programas formativos dirigidos a profesorado de ELE requieren que el destinatario o bien posea formación universitaria en Licenciaturas o Grados relacionados con la lengua o bien demuestre experiencia en la enseñanza, razón por la cual en la tabla se trata de recoger dicha información. Asimismo, para el objetivo de la investigación era importante conocer cuántos de los participantes tenía formación específica en la enseñanza de lenguas, ya que esto podía influir en la comprensión de los conceptos y terminología con la que se iba a trabajar.

Las tres ediciones sumaron un total de 83 participantes. Es poco destacable el número de asistentes con experiencia y formación específica en docencia de ELE, por lo que los resultados no dependerán de esta circunstancia. Sí puede ser un dato relevante que el 50% o más (concretamente el 62% en 2019 y el 66% en 2020) de los integrantes de los talleres tenían formación docente en Secundaria (referían haber cursado el antiguo Curso de Aptitud Pedagógica -CAP- o el actual Máster de profesorado de Secundaria) o en algún Grado de Magisterio.

Tabla 3. Perfil del destinatario en los talleres formativos

		2018 45 participantes	2019 20 participantes	2020 18 participantes
Sexo	Hombre	10	5	3
	Mujer	35	15	15

Formación Universitaria	Filología Hispánica	15	5	6
	Estudios Hispánicos	5	2	0
	Estudios Afines	15	10	7
	Otros	10	3	5
Formación docente	ELE	2	0	0
	Lenguas extranjeras	1	0	0
	Secundaria	18	7	8
	Infantil o Primaria	10	3	4
Experiencia docente	ELE	2	0	0
	Lenguas extranjeras	4	2	0
	Otras	3	0	0

Una vez terminados los talleres, se recogieron las Hojas de respuestas y con los datos obtenidos de ellas se completaron los cuadros a partir de las cuales se confeccionó la tabla definitiva que se presenta en el siguiente apartado (Tabla 4).

3.4. Resultados y discusión de la primera fase de la investigación

En la tabla 4, se ofrecen las respuestas correctas e incorrectas de las tareas llevadas a cabo en los talleres, puesto que eso es lo que determina la comprensión de los conceptos y de los principios reguladores de la calidad de los cursos de formación.

En el anexo 1 se presenta el material utilizado en los talleres. No obstante, para facilitar la comprensión, en cada Tarea se resume la actividad que se debía llevar a cabo y se recuerda el principio al que iba asociada dicha tarea.

Tabla 4. Resultados de las tareas. Respuestas correctas e incorrectas.

		2018	2019	2020
<p>Principio 1. Diseñar el curso desde una perspectiva competencial, explicar los objetivos y los criterios de evaluación.</p> <p>Objetivo de la tarea 1. Relacionar los objetivos del curso analizado con las tareas que se han de desarrollar a lo largo del mismo y con las que evaluará el aprendizaje.</p>				
Tarea 1	Respuestas correctas	42	18	19
	Respuestas incorrectas	3	2	1
Total correctas (2018 + 2019 + 2020): 79 de 83 (95%)				
<p>Principio 2. Partir del punto en el que se encuentran los participantes.</p> <p>Objetivo de la tarea 2. Analizar las carencias de un cuestionario realizado el primer día de clase a los participantes del curso con la finalidad de conocer su experiencia, formación y creencias.</p>				
Tarea 2	Respuestas correctas	43	18	19
	Respuestas incorrectas	2	0	0
Total correctas (2018 + 2019 + 2020): 80 de 83 (96,3%)				
<p>Principio 3. Fomentar la interacción entre los participantes.</p> <p>Objetivo de la tarea 3. A partir de un vídeo donde se observa la actuación del formador del curso, se debían elegir los papeles que estaba desempeñando el docente (planificador de clases, coordinador y organizador de la clase, transmisor de conocimientos) y argumentar la respuesta.</p>				
Tarea 3	Respuestas correctas	45	20	18
	Respuestas incorrectas	0	0	0
Total correctas (2018 + 2019 + 2020): 83 de 83 (100%)				
<p>Principio 4. Proporcionar oportunidades para el aprendizaje activo, la revisión personal y la reflexión.</p> <p>Objetivo de la tarea 4. A partir de la lectura de extractos de diarios de clase elaborados por profesores en prácticas se debían elegir las valoraciones que describían la intención</p>				

de cada uno de ellos para finalmente definir qué debe incorporar un diario de aprendizaje.				
Tarea 4	Respuestas correctas	45	20	18
	Respuestas incorrectas	0	0	0
Total correctas (2018 + 2019 + 2020): 83 de 83 (100%)				
Principio 5. Ayudar a los participantes a conceptualizar cuando sea necesario.				
Objetivo de la tarea 5. A partir de un vídeo donde un grupo de estudiantes hacen un <i>feedback</i> sobre la clase que ha impartido uno de ellos, se debía analizar el papel del formador.				
Tarea 5	Respuestas correctas	42	18	16
	Respuestas incorrectas	3	2	2
Total correctas (2018 + 2019 + 2020): 76 de 83 (91,5%)				
Principio 6. Establecer vínculos con el mundo real de la enseñanza: el aula, la sala de profesores, el centro educativo, etc.				
Objetivo de la tarea 6. Se daba los participantes la explicación del principio con huecos en blanco que debían sustituir por las palabras adecuadas, teniendo en cuenta que estas eran claves para comprender el principio.				
Tarea 6	Respuestas correctas	44	20	18
	Respuestas incorrectas	1	0	0
Total correctas (2018 + 2019 + 2020): 82 de 83 (98,7)				
Principio 7. Fomentar el aprendizaje autónomo más allá de las actividades formativas.				
Objetivo de la tarea 7. Se ofrecía a los participantes el párrafo explicativo del principio para que enumeraran los contenidos que debían incorporarse al curso según dicho principio.				
Tarea 7	Respuestas correctas	41	16	15
	Respuestas incorrectas	4	2	3

Total correctas (2018 + 2019 + 2020):72 de 83 (86,33%)

La tabla refleja que más del 80% de los participantes ha sido capaz de realizar con éxito las tareas, lo que demuestra que los conceptos y el lenguaje utilizado para la descripción de los criterios que han de tenerse en cuenta en la calidad de un curso de formación de profesorado tiene un metalenguaje asequible para el destinatario a quien se quiere dirigir la herramienta.

En la primera tarea, los participantes entendieron que los objetivos de un curso deben dejar claras las competencias que se quieren desarrollar en los participantes.

Con la segunda tarea, la mayoría, además de considerar la importancia que tiene en las acciones formativas tener en cuenta la experiencia, formación y creencias de los participantes a través de tareas como la redacción de puntos de partida o test de diagnóstico, fueron conscientes de la necesidad de crear espacios donde se compartan los conocimientos previos y así construir el conocimiento a partir de ellos y de una manera conjunta.

La puesta en común de estas dos primeras tareas sirvió a la formadora para introducir la cuestión de los aspectos que describen un profesor competente, puesto que su respuesta determinará los objetivos, contenidos y actividades sobre los que ha de vertebrarse un curso de formación. El debate giró en torno al concepto de competencia y a su definición.

La discusión, guiada por la docente, culminó (intencionadamente puesto que se pretendía valorar la comprensión de los participantes) en la revisión del término ofrecido en Verdía et al. (2017) donde se detallan las diferentes dimensiones que se han ido añadiendo en la precisión de qué es un profesor competente. Los autores (Verdía et al. 504) detallan que este, además de poseer conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desenvolverse con eficacia en el aula, ha de ser capaz de evaluar su actuación como docente, revisar las creencias en que se sustenta y tomar conciencia de sus propias virtudes y necesidades de mejora.

Los participantes no pusieron ninguna objeción ni añadieron más aspectos a la definición.

Las tareas 3, 4 y 5 centran la atención en el papel de facilitador de los profesores y en la responsabilidad de los estudiantes de su proceso de formación en un contexto de aprendizaje donde se estimula el aprendizaje activo, la interacción y la reflexión individual y conjunta.

En la actividad 6 los participantes enumeraron la tipología de tareas que definen un curso que prepara profesional y laboralmente a los participantes. Sin lugar a duda, una formación relevante es aquella que permite a los futuros profesores no solo extrapolar lo aprendido a

situaciones reales de aprendizaje, sino elaborar el conocimiento a partir de la experimentación con casos reales y materiales auténticos.

Dentro del curso se han de crear grupos de trabajo cooperativos con el objetivo de desarrollar proyectos, que profundicen en la información facilitada por el curso, al tiempo que fomenten la actitud de investigación del estudiante y su actitud crítica. Estos proyectos de trabajo pueden plantearse como una actividad dentro de la evaluación continua o como evaluación final. En ambos casos, es importante que se plantee al alumno un tema de interés a partir del cual extrapole los contenidos teóricos a situaciones reales.

Por último, en la tarea 7, se reflexiona sobre la proyección que debe tener un curso de formación, este debe programar actividades de autoevaluación y de reflexión final y promover tareas donde los participantes puedan planificar acciones futuras de desarrollo profesional.

El análisis de los trabajos de la primera fase ha permitido la formulación de las anteriores conclusiones a partir de las cuales se elaborará la herramienta reguladora de las actividades que han de conformar un curso de formación de profesorado de ELE, tal y como se expone en la segunda fase.

3.5. Conclusiones (Segunda fase de la investigación)

La implementación de los talleres ha permitido evaluar los objetivos de la primera fase de la investigación: tanto los conceptos como el lenguaje utilizado para su formulación están al alcance de comprensión de los destinatarios a quienes se dirigen los cursos de formación, siempre que estos respondan al perfil requerido, esto es, poseer una licenciatura o grado en una Filología o estudio afín y tener conocimientos docentes (Máster de Secundaria o Grados de Magisterio).

De esta manera, las actividades de un curso de formación de profesores de ELE deben poder cumplir los siguientes criterios:

- Ser representativas para un profesor

Los futuros profesores necesitan actividades y tareas que les permitan transferir y extrapolar los conocimientos a la realidad con la que se van a encontrar y para la que se está formando. Estas, a su vez, deben permitir comprobar tanto a tutores como a estudiantes el nivel de adquisición de los objetivos y competencias, por lo que en el inventario de estas han de estar formulados los contenidos teóricos asociados.

Los objetivos, los contenidos y las actividades de un curso deben estar íntimamente relacionados y su elección viene determinada por la definición de un profesor competente.

En este sentido, los especialistas en la formación del Instituto Cervantes en colaboración con once instituciones europeas materializaron la teoría sobre el profesor competente en la parrilla EPG (European Profiling Grid), herramienta de autoevaluación en la que se describen las competencias del docente de idiomas en cuatro categorías (Formación: titulación y experiencia; Competencias docentes clave; Competencias transversales y Profesionalismo). Moreno (2018 [2012]):

Herramienta creada a partir de descriptores del tipo can-do, que reflejan la actividad polifacética de los profesores de idiomas. Los descriptores representan la progresión de la formación y de las competencias de los profesores, desde su fase inicial como profesores en formación y profesores noveles, hasta aquellos con una experiencia considerable y profesionales experimentados en la enseñanza de lenguas modernas (Guía del usuario de la EPG (IV).

La categoría Competencias clave ofrece la descripción de los conocimientos y las habilidades del profesorado en lo que se refiere a metodología, planificación de clases y de cursos, a evaluación y a gestión del aula e interacción. Esta guía puede utilizarse para tomar decisiones fundamentadas a la hora de delimitar los objetivos de aprendizaje que se persiguen en programas de formación dirigidos a docentes de idiomas.

- Estar basadas en el aprendizaje significativo

Los estudiantes construyen significados a partir de sus conocimientos previos, de sus estilos cognitivos y tipo de inteligencia, de sus estrategias, de su cultura, de su biografía como aprendiz, de su personalidad. Las tareas en el aula deben crear y generar actividades significativas que conecten los nuevos conocimientos con las experiencias del alumno, teniendo en cuenta sus competencias generales que como persona posee. En palabras de Ausbel et al (1983):

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausbel et al, 18).

- Construir el aprendizaje a partir de la interacción y desde la reflexión

Desde una visión socioconstructivista del aprendizaje, la interacción es la forma en la que se aprende y se construye significado. Desde esta concepción, el profesor es un facilitador que guía, dirige y estimula el intercambio de puntos de vista entre los participantes. Las tareas deben concebirse como oportunidades de aprendizaje y no

únicamente como instrumentos de evaluación por lo que tienen que promover la participación y la cooperación.

Por otro lado, se deben integrar actividades que faciliten la autorregulación del estudiante a través de la abstracción metacognitiva. Se han de diseñar tareas que lleven al alumno a reflexionar sobre el propio aprendizaje para llegar a ser conscientes de cuánto y cómo han aprendido y que fomenten su participación en la construcción del conocimiento.

Estas premisas, derivadas de los principios analizados en los talleres, han servido de guía para la elaboración de la herramienta que se presenta en el siguiente apartado y que forma parte también de la segunda fase de la investigación.

3.5. Elaboración de la herramienta (Segunda fase de la investigación)

En este apartado, a partir de las conclusiones anteriores, se ofrece en la Tabla 5 la primera versión de la herramienta con la que se puede valorar la calidad de un curso de formación de profesorado a través del análisis de sus tareas de aprendizaje. En ella se ofrecen siete preguntas que han de responderse en una escala de 3 a 0, siendo el 3 la puntuación más alta que describe la adecuación de la tarea del curso formativo y el 0 la calificación más baja. En la formulación de los interrogantes se han utilizado los criterios que sirvieron de punto de partida en la investigación.

Tabla 5. Herramienta para determinar la calidad de las tareas de un curso de formación de profesorado de ELE.

<p>Responde a las siguientes preguntas utilizando la siguiente escala: 3 (sí, todas las actividades), 2 (sí, la mayoría), 1 (muy pocas o algunas), 0 (ninguna).</p>
<p>1. ¿Las actividades del curso presentan tareas representativas para los destinatarios, futuros profesores de ELE? ¿Permiten conectar la teoría con la práctica del aula? Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifican principios metodológicos y enfoques didácticos • Analizan materiales de enseñanza, producciones de los alumnos, etc. • Observan y analizan clases reales de profesores experimentados • Redactan planes de clases detallando su implementación • Diseñan y gestionan actividades • Elaboran secuencias didácticas

<ul style="list-style-type: none"> • Conocen de primera mano cómo se organiza un departamento: recursos e instrumentos para clasificar alumnos por grupos, registrar la actuación de los profesores, etc.
2. ¿Las actividades del curso están relacionadas con los contenidos y los objetivos de manera que permitan a profesores y estudiantes evaluar si se están adquiriendo las competencias programadas?
3. ¿Las actividades del curso tienen en cuenta sus conocimientos previos y experiencias? Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • ¿El curso incluye la redacción de puntos de partida o elaboración de cuestionarios con preguntas que permitan a los participantes ser conscientes de sus creencias y con los que puedan autoevaluar sus conocimientos sobre diferentes aspectos relacionados con la enseñanza del ELE? • ¿El curso incluye los primeros días dinámicas de presentación y conocimiento de los participantes?
4. ¿Las actividades del curso presentan riqueza de metodologías y técnicas? Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay actividades de trabajo individual, pero también de trabajo en equipo y grupos cooperativos? • ¿El curso incluye herramientas o instrumentos como fichas de observación y discusión para guiar y facilitar el intercambio y la reflexión conjunta?
5. ¿Hay actividades de reflexión y autoevaluación? Por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • ¿El curso incluye la elaboración de diarios de aprendizaje, portafolios, cuestionarios...?
6. ¿Los estudiantes disponen desde el principio de la información completa sobre las actividades que han de realizar a lo largo del curso?
7. (Solo en los casos en los que se ha terminado un curso de formación) ¿Cuál es el grado de satisfacción del curso que has realizado?

Quedaría la tercera etapa de la investigación, esto es, la aplicación de la herramienta para validar su eficacia y proyección. En este sentido, los siguientes pasos deberían ser, en primer lugar, la presentación de la investigación y de la herramienta a colectivos dedicados a la formación del docente para someter el estudio a la opinión de profesionales especializados. En un segundo momento, se ha de seleccionar una muestra de informantes compuesta por diferentes estudiantes que hayan completado distintos cursos de formación de profesorado de ELE, con la finalidad de que respondan al test propuesto en la herramienta (con posibles

correcciones tras el estadio uno), de manera que permita medir la relación entre su grado de satisfacción y las características del curso, según las cuestiones planteadas en la herramienta.

Tal y como se describía en los objetivos, la finalidad una vez validada es su divulgación en el ámbito educativo y especializado en la formación de profesorado. La herramienta ha de servir tanto a los participantes de los cursos de formación como a los docentes especialistas en la creación de cursos de profesorado para medir la fortaleza de las actividades que han de diseñarse en una acción educativa que tenga como finalidad formar profesores competentes.

OBRAS CITADAS

- Ausubel**, David, et al. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trías Ed., 1983.
- Adell**, Marc A. *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Pirámide, 2002.
- Area**, Manuel. *Los medios y las tecnologías en la educación*. Psicología Pirámide, 2004.
- Area**, Manuel y Adell, Jordi. "eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales". *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. De Pablos, Juan (editor). Ediciones Aljibe, 2009, págs. 391-424.
- Arribas**, Beatriz y Verdía, Elena. "Mejorar la formación de profesores: una herramienta de autorregulación para formadores". *XXIV Encuentro práctico de profesores de ELE. Barcelona, Diciembre, 2015*, International House Barcelona.
- Asensio** Pastor, Margarita I. "Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas". *Lenguaje y textos*, 44, 2016, págs. 95-105.
- Belloch**, Consuelo. "Diseño instruccional". Unidad de Tecnología Educativa. Universidad de Valencia, 2013, www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.pdf
- Bolivar**, Antonio. "La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico". *ETD - Educação Temática Digital*, 9. 2007, págs. 68-94, www.ssoar.info/ssoar/handle/document/7342
- Bringuie**, Jean Claude. *Conversaciones con Piaget, mis trabajos y mis días*. Editorial Gedisa, 1977 [2004].
- Cabero**, Julio y Gisbert, Mercè. *Formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Editorial Mad, 2005.
- Cabero**, Julio y Román, Pedro. *E-actividades. Un referente básico para la formación en internet*. Editorial Mad. 2006.

- Cabero**, Julio et al. "Guía para la evaluación didáctica de cursos de teleformación mediante el instrumento de análisis ADECUR". Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla, 2009, www.idus.us.es/handle/11441/65798
- Cabero**, Julio y Romero, Rosalía. "Análisis de buenas prácticas del e-learning en las universidades andaluzas". *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 2010, págs. 283-309.
- Cassany**, Daniel. "Aprendizaje cooperativo para ELE." *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Instituto Cervantes de Munich, 2004, págs. 11-30.
- Cebreiro**, Beatriz. "Las nuevas tecnologías como instrumentos didácticos". *Tecnología educativa*. Cabero, Julio (coord.), McGraw-Hill, 2007, págs. 159-172.
- Chickering**, Arthur W. et al. "Implementing the seven principles. Technology as lever". *AAHE. American Association For Higher Education, Bulletin*, 39 (7). 1996, págs. 3-7. www.tltgroup.org/programs/seven
- De Pablos**, Juan y González, Teresa. "Políticas educativas e innovación educativa apoyada en TIC: sus desarrollos en el ámbito autonómico". *II Jornadas Internacionales sobre política educativa para la sociedad del conocimiento, 7, 8 y 9 de marzo de 2007, Palacio de Exposiciones y Congresos de Granada*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación, 2007. www.idus.us.es
- Del Moral**, M.^a Esther y Villalustre, Lourdes. "Adaptación de los entornos virtuales a los estilos cognitivos de los estudiantes: un factor de calidad en la docencia virtual". *Revista de medios y educación*. Nº. 26, 2005, págs. 16-25, www.researchgate.net.
- Ehuletche**, Ana y Santángelo, Horacio. "El diseño de propuestas pedagógicas en la enseñanza no presencial, con soporte de nuevas tecnologías y redes de comunicación". *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 15, 2000, págs. 29-54, www.idus.us.es
- Escofet Roig**, Anna et al. "Las nuevas culturas de aprendizaje y su incidencia en la educación superior". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, octubre-diciembre, 2011, págs. 1177- 1195, www.redalyc.org
- Eusebio Hermira**, Sonia. "Aplicación de la enseñanza e-learning para la formación de profesorado de español como lengua extranjera o segunda para niños". [Tesis doctoral], 2021, www.dialnet.unirioja.es
- Eusebio Hermira**, Sonia. "Metodología de la enseñanza de ELE a niños". *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*. Fernández López, M.^a Carmen (coord.). Servicio de Publicaciones de la Universidad Alcalá, 2015, págs. 201-284.

- Eusebio Hermira**, Sonia. "Mesa redonda: Formación orientada al empleo en el mercado de ELE". *Desenvolverse con éxito en el mercado de la enseñanza de las lenguas extranjeras: evaluar opciones y tomar decisiones*. Cursos de verano, 11 a 13 de julio de 2016. UCM e Instituto Cervantes 2016.
- Eusebio Hermira**, Sonia. "Técnicas docentes y dinámicas de aula". *Manual del profesor de ELE*. A. M. Cestero Mancera, Ana M.^a y Penadés Martínez, Inmaculada (eds.). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2017, págs. 729-757.
- Fandos**, Manuel. "Formación basada en las tecnologías de la información y comunicación. Análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje". Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Rovira i Virgili. [Tesis doctoral], 2003, www.tdx.cat.
- García Aretio**, Lorenzo. "NetACTIVE: bases y propuestas para las buenas prácticas en movilidad virtual. (Un enfoque intercontinental)", 2008, www.uned.es
- Herrera**, Francisco. *Enseñar español a niños y adolescentes. Enfoques y tendencias*. Difusión. 2016.
- Le Boterf**, Guy. "Construire les compétences individuelles et collectives". París. Editions d'Organisation, 2000. www.acifr.org
- López Camps**, Jordi. *Planificar la formación con calidad*. Praxis, 2005.
- López Gómez**, Ernesto. "En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes". *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 1, 2016, págs. 311-322, www.redalyc.org
- Moreno Fernández**, Francisco. "Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras". Instituto Cervantes. Dirección Académica. 2018 [2012]. www.cvc.cervantes.es
- Marquès**, Pere. "Criterios de calidad para los sistemas de teleformación. Plantilla de evaluación". 2001, www.peremarques.pangea.org
- Murphy**, Elizabeth. "Characteristics of Constructivist Learning & Teaching". Eric Collection. 1997, www.eric.org
- Perrenoud**, Philippe. "La formación de los docentes en el siglo XXI". *Revista de Tecnología Educativa* (8). 2001, págs. 503-523.
- Trujillo**, Fernando. "Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua". *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla*, nº 32. 2002, págs. 147-162 www.researchgate.net
- Verdía**, Elena. "¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español?". 2015, www.cvc.cervantes.es.

Verdía, Elena. "De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE". *II Encuentros en Comillas: "El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula"*, 2010. www.encuentroselecomillas.es

Verdía, Elena. "Desarrollo profesional/Professional Development". *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodología, recursos y contextos para la enseñanza del español*. Muñoz-Basols, Javier et al. (Eds), Routledge, 2017, págs. 667-679.

Verdía, Elena et al. "El profesor de ELE competente: una visión actual". *Manual del profesor de ELE*, A. M. Cestero Mancera, Ana M.^a y Penadés Martínez, Inmaculada (eds.). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2017, págs. 460-520.

Verdía, Elena. "Las competencias clave del profesorado y la Parrilla del perfil del profesor de idiomas (EPG): dos documentos de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras". *Nuevas perspectivas de la didáctica. Tomo XII*. Balches, Sergio(eds), 2013, págs. 295-314.

Vidal, Fernando. *Piaget before Piaget*. Harvard University Press. 1994.

Anexo 1. Material entregado a los asistentes a los talleres del curso de formación.

"¿Qué tareas deben componer una acción que forme profesores de ELE?"

Resumen

Para contestar a la pregunta *¿qué es una actividad formativa de calidad?* partiremos de la herramienta autorreguladora que el equipo de formación del Instituto Cervantes ha elaborado para medir la calidad. En ella, desde una visión socioconstructivista del aprendizaje, se proponen los principios que se han de contemplar.

Objetivos

- Conocer, analizar y comprender los principios de la formación
- Mostrar actividades que deben componer un plan o curso de formación.

Bibliografía

Arribas, B. y Verdía, E. (2015): "Mejorar la formación de profesores: una herramienta de autorregulación para formadores" en XXIV Encuentro práctico de profesores de Barcelona. International House Barcelona.

Matei, G.S. , Bernaus, M., Heyworth, F., Pohl,U., Wright, T. (2008): *First steps in teacher training: A practical guide - "The TrainEd Kit"*. Versión electrónica disponible en http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C7_TrainED_E_internet.pdf

Principio 1. Diseñar el curso desde una perspectiva competencial, explicar los objetivos y los criterios de evaluación.

La actividad formativa ha de diseñarse a partir de lo que queremos que los participantes sean capaces de hacer al finalizar el curso. De este modo estableceremos los objetivos en términos competenciales; las tareas, contenidos del curso y criterios de evaluación deberán estar claramente explicitados para que los participantes tengan una idea clara de todo lo que se va a hacer a lo largo del curso.

➤ **ACTIVIDAD 1**

1. Lee los objetivos de un curso de formación de profesores de español y relaciónalos con las tareas que tienes debajo. Ten en cuenta que a cada objetivo le puede corresponder más de una tarea.

OBJETIVOS

- Analizar las principales teorías y métodos de aprendizaje de idiomas.
- Secuenciar una sesión o partes de una sesión teniendo en cuenta el *syllabus*, las necesidades de los distintos aprendientes y el material del que dispone.
- Planificar una secuencia de trabajo en parejas, en grupos y con toda la clase que sea variada y equilibrada con el fin de alcanzar los objetivos de la sesión.
- Enfrentarse a una clase real.
- Reflexionar sobre la actuación docente propia y de los compañeros y ser capaz de verbalizarlo.
- Evaluar dando una retroalimentación clara a los alumnos sobre los puntos fuertes y sobre aquellos que deben mejorar para establecer prioridades en el trabajo individual.

TAREAS

- a) Impartir clases de español tutorizadas en al menos dos niveles, documentadas y evaluadas positivamente.
- b) Anticipar problemas que puedan surgir en la clase de índole lingüística y preparar posibles soluciones adecuadas para los aprendientes en los niveles A1 a B2.
- c) Preparar actividades que contemplen la competencia digital.
- d) Tomar notas de la actuación propia y del compañero para reflexionar e intercambiar opiniones en las sesiones de retroalimentación.
- e) Escribir diarios de clase para llevar el control del propio aprendizaje y estimular la reflexión crítica.
- f) Adaptar la teoría general de aprendizaje y enseñanza al contexto particular de la institución y de las necesidades específicas del alumnado.
- g) Analizar y seleccionar los recursos, manuales y materiales didácticos disponibles en papel y en internet.
- h) Preparar un cuestionario para evaluar a los alumnos.
- i) Redactar planes de clase.
- j) **Trabajar en equipo** de manera activa y responsable.

[Solución: 1-a,f; 2-b,c,g,i; 3-c,j; 4-a; 5-d; 6-h]

Principio 2. Partir del punto en el que se encuentran los participantes.

• La experiencia previa constituye, por un lado, la base esencial para el aprendizaje de nuevas ideas sobre la enseñanza, y por otro, es el filtro con el que se percibe todo el contenido de una actividad formativa. Por eso es tan importante que los participantes exploren, compartan sus experiencias, sus creencias y sus conocimientos previos como estudiantes, como aprendientes de lengua o como profesores. Además, esto permitirá al formador, conocer el contexto y la situación de los participantes y el punto desde el que puede empezar a construir el conocimiento.

- Según este principio, la actividad que tienes a continuación (Cuestionario) podría realizarse el primer día de un curso de formación para tener en cuenta la experiencia, formación y creencias de los participantes en la unidad formativa.

➤ **ACTIVIDAD 2****1. ¿Qué crees que le falta a esta actividad para cumplir con el principio 2?**• **Cuestionario**

En el curso vais a elaborar un portafolio: un dossier en el que incluirás diferentes muestras y reflexiones sobre tu proceso formativo. El primer documento es este, tu punto de partida. Queremos saber cuáles son tus creencias e ideas sobre una clase de idiomas antes de empezar. Complétalo de forma individual y después entrégaselo a tu tutor. Volveremos a ello al finalizar el curso para ver qué aspectos se han modificado.

I. Marca el número que más refleje tu idea, teniendo en cuenta que 5 es la nota máxima.

Creo tener suficiente información (1 2 3 4 5) sobre:

A) LA LENGUA ESPAÑOLA:

1. El sistema formal de la lengua: 1 2 3 4 5
2. La competencia pragmático-discursiva: 1 2 3 4 5
3. La cultura y la sociedad hispana: 1 2 3 4 5

B) LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS:

1. Cómo se adquiere una lengua: 1 2 3 4 5
2. Diferentes métodos y enfoques de la enseñanza: 1 2 3 4 5
3. Desarrollo curricular (Planificación y evaluación): 1 2 3 4 5
4. Técnicas de enseñanza de los distintos aspectos de la lengua: 1 2 3 4 5
5. Técnicas de gestión del aula: 1 2 3 4 5

II. Redacta en forma de texto una reflexión teniendo en cuenta los siguientes puntos (no respondas las preguntas una a una):

- ¿Por qué he decidido hacer este curso? ¿Qué espero de él?
- ¿Qué es enseñar? ¿Cómo se aprende y/o enseña?
- ¿Cómo se enseña una lengua extranjera?
- ¿Cuál creo que es el papel del profesor/a?
- ¿Qué debe saber un profesor?
- ¿Qué cualidades hacen a un/a profesor/a competente?
- ¿Cuál creo que es el papel del estudiante?
- ¿Qué aspectos favorecen el aprendizaje dentro del aula de idiomas?

[Solución: Un espacio en clase para compartirlo con el resto de los compañeros]

Principio 3. Fomentar la interacción entre los participantes.

La interacción entre los participantes y con los formadores estimula el intercambio de puntos de vista y facilita el aprendizaje. El formador se convierte así en un facilitador que debe ser capaz de estructurar la comunicación en el grupo y de gestionar o moderar las contribuciones de los participantes para aumentar la productividad de estos intercambios.

Según este principio, el formador guía, dirige, estimula el intercambio de puntos de vista entre los participantes y facilita los procesos de comunicación entre el grupo.

➤ ACTIVIDAD 3

Mira el vídeo donde puedes ver a un docente dando una clase. ¿Cuál de los siguientes papeles ha cumplido el profesor? Justifica tu respuesta

- a) Planificador de clases y actividades.
- b) Coordinador y organizador de la clase, del ambiente del aula y del comportamiento de los alumnos.
- c) Transmisor de conocimientos.

Principio 4. Proporcionar oportunidades para el aprendizaje activo, la revisión personal y la reflexión.

El aprendizaje significativo se produce cuando los participantes están realmente implicados en actividades que relacionan con su realidad. Para poder aprender haciendo, es necesario dejar tiempo a los participantes para pensar, analizar, reflexionar y para elaborar y apropiarse de las nuevas ideas. La fórmula ideal está en un equilibrio entre las actividades de "hacer" y las de "reflexionar, individualmente y en grupo.

Según este principio, elaborar un diario de aprendizaje sobre cada sesión teórica y práctica puede ser una buena herramienta de formación. Ayuda al participante a reflexionar sobre lo experimentado, le obliga a revisar conceptos y le facilita tomar conciencia de su evolución.

➤ ACTIVIDAD 4

Lee los diarios de clase que tienes proyectados y marca con un círculo la opción correcta: diario A, B o C.

1. El diario A/B/C es muy analítico pero le falta una parte más descriptiva de los contenidos aprendidos durante la clase.
2. El diario A/B/C aporta pocas opiniones personales.
3. El diario A/B/C describe con detalle los contenidos aprendidos en las sesiones teóricas.
4. El diario A/B/C transmite con claridad lo aprendido durante la clase práctica aportando ejemplos.
5. El diario A/B/C incorpora el plan de acción del/de la formando/a.

[Solución: 1-B; 2-C; 3-C; 4-B; 5-ninguno]

Principio 5. Ayudar a los participantes a conceptualizar cuando sea necesario.

El participante ha de finalizar la actividad formativa con una visión más completa, con nuevas herramientas y con otras miradas que le permitan enfrentarse a nuevas situaciones. Sistematizar y conceptualizar lo aprendido le ayudará a interiorizar las nuevas ideas e incorporarlo a su aprendizaje. El formador debe elegir el momento oportuno para proporcionar/refreshar esas nuevas ideas, conceptos y teorías.

Según este principio, uno de los momentos más propicios para que el tutor ayude a conceptualizar a los participantes sería tras la reflexión individual (exploración de sus propias creencias) y el contraste con la de los compañeros (interacción en grupos).

➤ **ACTIVIDAD 5**

Mira este vídeo donde un grupo de estudiantes hacen un *feedback* sobre la clase que ha impartido uno de ellos: ¿qué le faltaría a este *fb* teniendo en cuenta el principio anterior para resultar eficaz?

[Solución: Faltan herramientas de observación que les guíe tanto en la observación como en la discusión posterior. También falta intervención del tutor para aclarar la que está surgiendo sobre la diferencia presentación y práctica]

Principio 6. Establecer vínculos con el mundo real de la enseñanza: el aula, la sala de profesores, el centro educativo, etc.➤ **ACTIVIDAD 6**

Completa los huecos de las palabras que le faltan a este principio 6:

"Los participantes esperan que la formación sea relevante para su contexto de enseñanza inmediato o futuro. Una manera de responder a las expectativas es trabajar activamente con casos (1)_____ de situaciones de enseñanza, bien recreando situaciones de aprendizaje de la propia aula de ELE, bien reflexionando en torno a (2)_____ de enseñanza, producciones o muestras de los alumnos, vídeos de los (3)_____ experimentados o de algunas grabaciones que puedan extraerse de (4)_____ auténticas".

[Solución: 1-reales; 2-materiales; 3-profesores; 4-clases.

Principio 7. Fomentar el aprendizaje autónomo más allá de las actividades formativas.

El tutor deberá proporcionar recursos para que los participantes tomen conciencia de su propio progreso y planifiquen acciones para seguir avanzando en su desarrollo profesional una vez finalizada la actividad formativa. Conviene, asimismo, hacer recomendaciones de diferentes recursos que los orienten para seguir profundizando en lo trabajado.

Según este principio, pueden resultar útiles actividades de autoevaluación y de reflexión final, así como promover tareas donde se planifiquen acciones que permitan incorporar lo aprendido en el curso a su realidad.

➤ **ACTIVIDAD 7**

Según el principio 7, ¿qué contenidos debería haber en la última sesión de un curso?

[Solución: Autoevaluación de la competencia docente: la parrilla EPG - Formación continua: ¿cómo seguir formándose? - Análisis de bibliografía y recursos en la red -Diseño de un plan de acción - Salidas laborales]

.