

GloELE:

glosario de nociones relacionadas con las prácticas docentes
en español como lengua extranjera

Lorente, P., Conaway, L., González, V., Montes, A.,
Montmany, B., Ramos, C. y Estévez, M.



DCP_Tusele

Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea



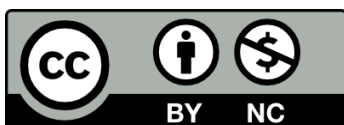
DCP_Tusele

GlosELE:

glosario de nociones
relacionadas con las prácticas docentes
en español como lengua extranjera

Lorente, P., Conaway, L., González, V., Montes, A.,
Montmany, B., Ramos, C. y Estévez, M.

Versión: 2023.07.03-09.32.23



Atribución-NoComercial
CC BY-NC

This license lets others remix, adapt, and build upon your work non-commercially, and although their new works must also acknowledge you and be non-commercial, they don't have to license their derivative works on the same terms.

Introducción

GlosELE_Prácticas es un **glosario de nociones clave en el ámbito de las prácticas docentes**, realizado en el marco del proyecto Erasmus+ DCP_TusELE (Développement des Compétences Pédagogiques du Tuteur de Stages en espagnol comme langue étrangère. Ref. 2020-1-BE01-KA204-074941).

Durante el periodo de prácticas, nociones como, por ejemplo, “objetivo de aprendizaje”, “observación de clase”, “informe de prácticas”, “portafolios”, “clase híbrida”, entre otros, son frecuentes y es importante delimitarlos, hacerlos accesibles para identificar el enfoque didáctico que se contempla y aplicar buenas estrategias docentes. Para intentar proporcionar una base conceptual común para coordinadores, tutores y profesores en formación presentamos GlosELE-Prácticas (<https://glosele.eu>): glosario en el que hemos querido recoger los conceptos más usados en las prácticas docentes y proporcionar un listado útil de descripciones que puedan servir para la puesta en marcha y el seguimiento de las mismas. Los objetivos que nos fijamos a la hora de realizar GlosELE_Prácticas eran:

- **Mirar poliédricamente las prácticas:** realizar descripciones de nociones compartidas entre los centros de formación (universidades u otros), los centros de prácticas y los agentes que participan en las mismas (coordinadores, tutores y profesores en formación).
- **Ayudar en la gestión de las prácticas:** publicar un material de consulta que puede resultar de utilidad durante toda la duración de las mismas, desde antes que el profesor en formación haya llegado al centro de prácticas hasta después de que se haya ido de este.
- **Proporcionar una herramienta de fácil uso:** facilitar el acceso al material con una publicación digital, accesible desde cualquier dispositivo móvil y que se pueda adaptar a las necesidades de los profesores de ELE de los diferentes contextos donde se enseña el español.
- **Conectar dinámicamente las nociones:** crear una base de datos que pueda recoger no solo la descripciones de las nociones clave, sino también las relaciones entre las mismas.

Para poder alcanzar estos objetivos, seleccionamos en una primera fase las nociones, que clasificamos seguidamente en cuatro compartimentos o cajas: una caja general con conceptos generales de educación y tres cajas para cada uno de los agentes implicados (coordinador, tutor y profesor en formación) con nociones específicas a los roles que desempeñan en los procesos de prácticas. Finalmente, en una última fase relacionamos las nociones entre sí. Para la representación informática de esas relaciones usamos gráficos interactivos (grafos) con la ayuda tecnopedagógica de Hubert Naets del *Centre de traitement automatique du langage de l'UCLouvain* ([CENTAL](#)).

La versión actual de GlosELE es una visualización dinámica en formato digital interactivo de un glosario en el que se facilitan:

- Las descripciones de **123 nociones clave** de las prácticas docentes.
- **4 cajas** que clasifican las nociones: caja general, caja del coordinador, caja del tutor, caja del profesor en formación.
- **256 referencias bibliográficas**.
- **799 interconexiones** entre las nociones y la posibilidad de mostrar el itinerario de consulta.

Índice

Introducción	3
Índice	5
Acreditación	8
Actitud de profesores y alumnos	9
Actividad de aprendizaje	10
Actividad de aula	11
Actividad de la lengua	12
Alumno de español	13
Análisis de necesidades de los alumnos	14
Análisis de necesidades del profesor en formación	15
Aprendizaje formal	16
Aprendizaje no formal	17
Asignatura de prácticas	18
Aspectos de mejora	19
Autoobservación	20
Calendario de prácticas	21
Características específicas del alumnado	22
Características generales del alumnado	23
Centro de prácticas	24
Centro formativo	25
Certificado universitario	26
Clase asíncrona	27
Clase en línea	28
Clase híbrida	29
Clase presencial	30
Clase síncrona	31
Competencia docente	32
Competencia intercultural	33
Competencias básicas/generales y específicas	34
Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras	35
Contexto educativo del centro de prácticas	36
Convenio de prácticas	37
Coordinador del centro de prácticas	38
Coordinador del programa formativo	39
Corrección	40
Crédito ECTS	41
Currículo	42
Curso de español basado en contenidos AICLE/CLIL	43
Curso de español con fines específicos (EFE)	44
Curso de español general	45
Curso de español para hablantes de herencia	46

Desarrollo profesional	47
Desiderata del profesor en formación	48
Destrezas lingüísticas	49
Diario de aprendizaje	50
Diseño	51
Diversidad en el aula	52
Enfoque	53
Enfoque comunicativo	54
Enfoque por tareas	55
Enfoque reflexivo	56
Español como lengua adicional	57
Español como lengua de herencia	58
Español como lengua extranjera (ELE)	59
Español como lengua segunda (E/L2)	60
Estancia en el centro de prácticas	61
Estrategias de aprendizaje	62
Estructura de la clase de lenguas	63
European Profiling Grid (EPG)	64
Evaluación	65
Evaluación continua	66
Evaluación del profesor en formación al tutor del centro de prácticas	67
Evaluación del tutor del centro de prácticas al profesor en formación	68
Evaluación formativa	69
Evaluación sumativa	70
Ficha de observación	71
Formación continua	72
Formación inicial	73
Gestión de aula	74
Gestión del espacio	75
Gestión de los turnos de habla	76
Gestión del tiempo	77
Grabación de clase	78
Grupo clase	79
Grupo clase monolingüe	80
Grupo clase plurilingüe	81
Guía docente	82
Incidente crítico	83
Informe del tutor del centro de prácticas	84
Informe de prácticas del profesor en formación	85
Instrucciones	86
Interacción en el aula	87
Lengua vehicular	88
Material didáctico	89

MCER	90
Método	91
Microteaching	92
Monitoreo en el aula	93
Motivación de los estudiantes	94
Nivel de los cursos de lengua	95
Objetivo de aprendizaje	96
Observación de clase	97
Observación entre pares	98
Perfil del profesorado	99
Plan Curricular del Instituto Cervantes	100
Planificación de clase	101
Portafolio	102
Práctica reflexiva	103
Preparación de las prácticas docentes	104
Procedimientos	105
Proceso de aprendizaje	106
Profesor en formación	107
Programa	108
Programa para profesores de español	109
Protocolos de acogida	110
Proyecto formativo	111
Registro de evidencia	112
Retroalimentación	113
Retroalimentación del profesor en el aula	114
Ritmo	115
Rúbrica de evaluación	116
Secuencia didáctica	117
Selección de centro de prácticas	118
Tarea	119
Título/curso acreditado	120
Título oficial	121
Título propio	122
Tratamiento del error	123
Tutor del centro de prácticas	124
Tutor del programa formativo	125
Tutoría	126
Unidad didáctica	127
Uso de herramientas de mediación	128
Uso de la L1 en el aula	129
Valoración de las prácticas docentes	130

Acreditación

● General

DE Akkreditierung

EN Accreditation

FR Accréditation

Proceso para garantizar la calidad de una institución o de un programa educativo. La acreditación implica, por un lado, la autoevaluación de un **programa**, así como, por otro lado, una evaluación en detalle de un equipo de expertos externos. La idoneidad de un organismo se evalúa mediante la documentación presentada y las entrevistas realizadas por expertos externos. Esta evaluación se basa en estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador (CEDEFOP, 2023). Los principios de acreditación tienden a ser homogéneos, pero la diversidad de modelos es grande (RIACES, 2004).

CEDEFOP (n.d). Accreditation of an education or training provider. En *Terminology of European education and training policy*. Unión Europea: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. Recuperado el 16 de mayo de 2023.

<https://www.cedefop.europa.eu/fr/tools/vet-glossary/glossary?letter=A>

Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (2004). Acreditación. En *Glosario internacional RIACES de evaluación de la calidad y acreditación*. Recuperado el 15 de mayo de 2023.

<http://riaces.org/glosario/>

Actitud de profesores y alumnos

■ Tutor

DE Lehrkraft- und Lernereinstellungen

EN Students and teachers attitude

FR Attitude des enseignants et des élèves

Un docente debe ser capaz de transmitir sus conocimientos con una buena disposición y naturalidad. Asimismo, debe tener la capacidad de dialogar, mantener una actitud respetuosa ante el grupo, contemplar la **diversidad** del alumnado y estar atento a sus **necesidades**. Se espera, además, que sea capaz de proporcionar experiencias significativas de aprendizaje. Para ello deberá tener en cuenta el clima emocional generado en el aula y cuáles son las necesidades, **ritmos** y expectativas del mismo (Pizarro, 2013; Richards y Lockhart, 2008). Si hablamos de la actitud del alumnado, nos referimos a la tendencia a reaccionar de una determinada manera ante alguna situación. Un alumno con buena actitud mostrará una voluntad e interés en progresar dentro de su propio proceso de aprendizaje. Esta actitud hacia el aprendizaje es un factor importante en cuanto a la fijación de **objetivos**, sus capacidad para resolver problemas, sus creencias hacia el aprendizaje, su **motivación** en el proceso de aprendizaje o el rendimiento académico que realizará (Minera, 2009). El **profesor en formación**, guiado por el **tutor del centro de prácticas**, tiene que ser capaz de identificar en la **observación de clase** la actitud de los participantes.

Minera, L. E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6.
https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53217299c010d.pdf

Pizarro, M. (2013). Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. *Porta Linguarum*, 19, 33-47.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/17419>

Richards, J.C. y Lockhart C. (2008). *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*. Cambridge University Press.

Actividad de aprendizaje

■ Tutor

DE Lernaufgabe

EN Learning activity

FR Activité d'apprentissage

La actividad de aprendizaje engloba todas las acciones que realiza el alumno como parte del proceso instructivo, ya sea en el aula o en otros entornos como el hogar, un centro de aprendizaje o un laboratorio de idiomas. A menudo, se utiliza este término como sinónimo de **tarea** didáctica, aunque también puede considerarse como un componente más de dicha tarea, junto con los objetivos, contenidos, materiales, entre otros, de dicha tarea (Martín Peris et al., 2008). Una actividad o tarea es seleccionada con el propósito de alcanzar un **objetivo** específico de enseñanza y aprendizaje (Richards y Lockhart, 2008). Estas actividades pueden adoptar diversas formas y contenidos, como actividades orales o escritas, de producción o comprensión, de reflexión o atención a la forma, con el fin de alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje establecidos. Las actividades de aprendizaje no se producen solo en contacto con los manuales, como tampoco las ocasiones de aprender se reducen a las que puedan crearse exclusivamente dentro de un aula (Martín Peris, 1996).

Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml>

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). Actividad de aprendizaje. En *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 17 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activaprendizaje.htm#:~:text=Por%20actividad%20de%20aprendizaje%20se,de%20idiomas%2C%20etc.

Richards, J.C. y Lockhart C. (2008). *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*. Cambridge University Press.

Actividad de aula

■ Tutor

DE Aufgabe im Unterricht

EN Classroom Activity

FR Activité en classe

Las actividades de aula son aquellas que implican el desarrollo de la propia competencia comunicativa en un ámbito específico (tanto receptiva como productivamente) y que nos sirven para llevar a cabo una **tarea**. Estas actividades suelen incluir: actividades formales, competiciones, debates, juegos de rol, rompecabezas, aprendizaje basado en el juego, etc. En general, las actividades de aula se realizan en los diferentes tipos de **destrezas lingüísticas** descritas en el **MCER**: comprensión, expresión, interacción y mediación. Si a esto añadimos el concepto de metodologías activas, podemos incluir aquellas actividades que impliquen el pensamiento crítico, los debates, la investigación y creación propia por parte del **alumnado**. Así, en el aula, los alumnos se pueden encontrar con cuestiones más complejas como tomar decisiones, proponer soluciones o usar sus propias palabras para expresar sus ideas (Consejo de Europa, 2020).

Consejo de Europa (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Actividad de la lengua

■ Tutor

DE Sprachaufgabe

EN Language activity

FR Activité linguistique

Hablamos de las diferentes actividades que implican el uso de la lengua (tanto receptiva como productivamente) y que sirven para llevar a cabo la comunicación. El **MCER** (Consejo de Europa, 2020) nos habla de aquellas tareas que realizamos con el lenguaje en nuestra **interacción** con otros dentro de un medio social, en diferentes situaciones y circunstancias, con la idea de alcanzar unos **objetivos** concretos. Estos usos de la lengua se pueden clasificar en función de dos aspectos principales: por una parte, el del modo de participación (si es productivo, receptivo o ambos) y, por otra, el del modo de comunicación. Esto es, si es a través de un canal de transmisión de la lengua oral o escrito (López et al., 2019).

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

López, C., Martín Peris, E., Esteve O. y Atienza, E. (2019). Actividades de la lengua. En *La competencia discursiva en sus constelaciones: glosario*. Recuperado el 19 de mayo de 2023.

<https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-actividades-de-la-lengua>

Alumno de español

■ Tutor

DE Spanischlerner

EN Student of Spanish

FR Apprenant en espagnol

Los alumnos de español son aquellos miembros de la comunidad educativa que se encuentran en el proceso de aprender una lengua que no dominan o desconocen (Instituto Cervantes, 2022). Cuando los alumnos cuentan con una lengua materna diferente al español, se habla de **español como lengua adicional**, denominación preferida a **español como lengua extranjera** o **español como lengua segunda**, es decir, aquella lengua que se aprende con posterioridad a la adquisición de su primera lengua, entrando a formar parte de su nuevo repertorio lingüístico y conformando una nueva competencia plurilingüe. En otros casos, hablamos de **español como lengua de herencia**, esto es, aquella lengua que coexiste y es aprendida junto con otra lengua socialmente dominante (Gironzetti et al., 2020). Para los hablantes de herencia, el grado de dominio varía según la cantidad y calidad del *input* ofrecido a lo largo de los años.

Gironzetti, E., Blanco, A. y Pano, A. (2020). Nuevos espacios de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, segunda y de herencia: perfiles, factores y contextos. En P. Taboada y M.R Barros (Coords.), *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2* pp. 53-74. Universidade de Santiago de Compostela.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0002.pdf

Instituto Cervantes (2022). El español: una lengua viva. Informe 2022. Instituto Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf

Análisis de necesidades de los alumnos

■ Tutor

DE Lernbedarfsanalyse

EN Needs analysis of students

FR analyse des besoins des apprenants

Su finalidad es la de tratar de recopilar información sobre las necesidades de los **alumnos**, interpretar dicha información y tomar decisiones en consecuencia. Este análisis es una de las herramientas más importantes para el **profesor en formación**, ya que ayuda a clarificar y validar las verdaderas necesidades (García-Romeu, 2006). Es un medio clave para llevar a cabo una investigación previa a la **planificación de clases** y la **evaluación** de un curso y ayuda a trazar un perfil del grupo para poder determinar y priorizar sus necesidades. Generalmente, implica realizar algún tipo de **actividad** con los alumnos para averiguar cuáles son sus necesidades de aprendizaje: las situaciones en las que se utilizará una lengua, los objetivos y propósitos para los que se necesita la lengua, el tipo de comunicación que se utilizará (escrita, oral, formal, informal) y el nivel de competencia que se requerirá (Gómez-Pavón, 2019).

García-Romeu, J. (2006). Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. En A. Escofet Roig, B. de Jonge, A. Van Hooft, K. Jauregi, J. Robisco, & M. Ruiz (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, 145-161.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0014.pdf

Gómez-Pavón, A. (2019). Análisis de necesidades y planificación del curso en un grupo de estudiantes migrantes adultos de ELE. *Foro de profesores de E/LE*, 15, 127-136.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7202807.pdf>

Análisis de necesidades del profesor en formación

■ Tutor

- DE Lernbedarfsanalyse der angehenden Lehrkräfte
- EN Needs analysis of the trainee teacher
- FR Analyse des besoins des enseignants en formation

El análisis de necesidades del **profesor en formación** se realiza en dos niveles. En un primer momento, el **coordinador del programa formativo**, en la etapa de **preparación de las prácticas docentes**, realiza un análisis de necesidades para dar respuesta a las necesidades formativas y de desarrollo profesional de los profesores en formación en relación con la **asignatura de prácticas**. Este análisis de necesidades formativas debe ofrecer información válida y fiable que permita saber dónde se llevará a cabo la acción formativa y con qué recursos cuenta para que se realice dicha formación (Maciel, 2018). Posteriormente, en la etapa de **estancia en el centro de prácticas**, el **tutor** también deberá recopilar información sobre las necesidades del profesor en formación, interpretar dicha información y tomar decisiones en consecuencia. Este análisis es una de las herramientas más importantes para el tutor, ya que ayuda a clarificar y validar las verdaderas carencias del profesor en formación para poder trazar un perfil con el que determinar y priorizar su formación (Richards et al., 1992). Una buena comprensión de las necesidades del profesor en formación puede contribuir al éxito o fracaso de la experiencia. Cuando este análisis no se lleva a cabo, es más complicado poder seleccionar material y contenidos adecuados para el profesor en formación, así como ofrecerle **retroalimentación**.

Maciel, C. (2018). Análisis y valoración de las necesidades de formación de profesores principiantes de Educación Secundaria en Uruguay como base para el diseño de un programa de desarrollo profesional. *Educación XXI*, 21(1), 63-86.

<https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466004.pdf>

Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman.

Aprendizaje formal

● General

DE Formelles Lernen

EN Formal learning

FR Apprentissage formel

Es el aprendizaje institucionalizado, intencionado por parte del aprendiz y planificado a través de organizaciones públicas y/o organismos privados reconocidos y que, en su conjunto, conforman el sistema educativo de un país. El aprendizaje formal conduce generalmente a una certificación (CEDEFOP, 2023). A diferencia del **aprendizaje no formal**, el gobierno controla su organización y propone diferentes grados de obligatoriedad según los sistemas educativos en los diferentes países. Los programas de educación formal son, por tanto, reconocidos como tales por las autoridades educativas nacionales correspondientes. La educación formal engloba principalmente la etapa educativa previa al ingreso al mercado laboral, aunque también incluye la formación profesional, la educación de personas con necesidades especiales y ciertas áreas de la educación de adultos (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013).

CEDEFOP (n.d). Formal Learning. En *Terminology of European education and training policy*. Unión Europea: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. Recuperado el 16 de mayo de 2023.

<https://www.cedefop.europa.eu/fr/tools/vet-glossary/glossary?letter=A>

Instituto de Estadística de la UNESCO (2013). *Clasificación internacional normalizada de la educación (CINE)*. Instituto de Estadística de la UNESCO.

<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-sp.pdf>

Aprendizaje no formal

● General

DE Non-formales Lernen

EN Non-formal learning

FR Apprentissage non formel

Es el aprendizaje institucionalizado, intencionado por parte del aprendiz y organizado por un proveedor de educación al igual que el **aprendizaje formal** (y es diferente al aprendizaje informal e imprevisto). La característica que define el aprendizaje no formal es que representa un complemento del aprendizaje formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida y nunca tiene carácter obligatorio en los itinerarios formativos. Frecuentemente, se organiza bajo la forma de cursos, seminarios o talleres (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013). Los resultados/adquisiciones del aprendizaje no formal pueden ser validados y conducir, igualmente, a una certificación (CEDEFOP, 2023).

CEDEFOP (n.d). Non-formal Learning. En *Terminology of European education and training policy*. Unión Europea: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. Recuperado el 16 de mayo de 2023.

<https://www.cedefop.europa.eu/fr/tools/vet-glossary/glossary?letter=A#glossary-150240>

Instituto de Estadística de la UNESCO (2013). *Clasificación internacional normalizada de la educación (CINE)*. Instituto de Estadística de la UNESCO.

<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-sp.pdf>

Asignatura de prácticas

◆ Coordinador

DE Praktikumsmodul

EN Internship course

FR Cours de stage

Esta asignatura se caracteriza por su desarrollo en un contexto de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), donde los **alumnos de español** aprenden a comunicarse en la lengua meta. Al igual que en otros **programas formativos**, esta asignatura se ha convertido en un componente curricular central dentro los **programas de formación de profesores** de español. En ella, los **profesores en formación** adquieren conocimientos y competencias adicionales a las obtenidas en sus **centros formativos**, lo que les brinda una valiosa experiencia personal, tanto a nivel intelectual como emocional y afectivo (Zabalza, 2016). Esta asignatura se basa en una combinación de formación competencial y práctica docente, y se presenta al profesor en formación en distintas etapas de implementación (López en Níkleva, 2017). En la mayoría de los centros formativos, la asignatura se estructura en tres fases, que corresponden a diferentes acciones realizadas por los actores involucrados en ellas, tal como se presenta a continuación: - antes de la estancia en el centro de prácticas (**preparación de las prácticas docentes**) - durante el periodo en el centro de prácticas (**estancia en el centro de prácticas**) - después de la estancia (**valoración de las prácticas docentes**)

López, M.P. (2017). Análisis de modelos competenciales y prácticas docentes innovadoras en la formación del profesorado de ELE y E/L2. En D. Níkleva (Ed.), *Necesidades y tendencia en la formación del profesorado de español como lengua extranjera* (pp. 67-93). Peter Lang.

Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, VI(1), 1-23.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.vli1.8254>

Aspectos de mejora

■ Tutor

DE Verbesserungswürdige Bereiche

EN Areas of improvement

FR Points à améliorer

Los aspectos de mejora hacen referencia al grupo de habilidades, destrezas y conocimientos de la **competencia docente**, que un **profesor en formación** puede desarrollar o mejorar. Los aspectos de mejora pueden incluir, entre otros, la **gestión del tiempo** y del **aula**, la preparación de la clase, la impartición o la **interacción** con el grupo. En el marco de la **asignatura de prácticas**, el identificar cuáles son las áreas de mejora de un profesor en formación ayuda al **tutor del centro de prácticas** a encontrar estrategias y recursos que puedan hacer progresar al profesor en formación y desarrollar su competencia docente. Esto implica adoptar de forma constante una visión reflexiva y crítica sobre la propia docencia y la de otros para mejorarla (Instituto Cervantes, 2012). En este sentido, sería conveniente detectar dichos aspectos a través de un **análisis de necesidades** previo y a través de las **fichas de observación** completadas durante la **estancia**, pues son una vía que puede llevar a mejorar su quehacer en el aula (Pizarro, 2013). Durante la **retroalimentación** al profesor en formación, es importante poder indicar estos aspectos de mejora, especificando sus fortalezas y debilidades (Martínez et al., 2018).

Instituto Cervantes (2012). *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Dirección Académica del IC. Recuperado el 19 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

Martínez, M., Yániz, C. y Villardón, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 10.
<http://dx.doi.org/10.6018/red/56/10>

Pizarro, M. (2013). Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. *Porta Linguarum*, 19, 33-47.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/17419>

Autoobservación

■ Tutor

DE Selbstbeobachtung

EN Self-observation

FR Auto-observation

Hablamos de una **observación de clase** de la propia práctica docente, que es analizada con posterioridad, frecuentemente a partir de **grabaciones de clase** o diferentes registros. En un **enfoque reflexivo** de formación docente, la autoobservación es una herramienta valiosa tanto en **formación inicial** como en **formación continua** de profesores (Esteve en Ruiz Bikandi, 2011). La implementación de propuestas de autoobservación no solo es enriquecedora y respeta la autonomía profesional docente, sino que también brinda al profesorado la oportunidad de dirigirse hacia su propio desarrollo profesional (Martínez et al., 2018). Este tipo de observación se focaliza sobre el papel del **profesor** dentro de la realidad del aula (antes, durante y después de impartir un curso). Cuando se lleva a cabo un proceso de autoobservación, se debe pensar de forma crítica sobre el modelo de enseñanza/aprendizaje usado, buscando evidencias de una enseñanza efectiva, así como posibles **aspectos de mejora** (Novillo, 2016).

Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Lengua castellana y literatura, investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 29-47). Graó.

Martínez, M., Yániz, C. y Villardón, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 10.

<http://dx.doi.org/10.6018/red/56/10>

Novillo, P. y Alonso, M.J. (2016). La práctica reflexiva: dos perspectivas de un mismo modelo formativo. En O. Cruz (Ed.), *Actas del XXVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): La formación y competencias del profesorado de ELE*, 773-783.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0773.pdf

Calendario de prácticas

◆ Coordinador

DE Praktikumskalender

EN Internship calendar

FR Calendrier de stage

Es la forma en la que se distribuyen las acciones que han de llevar a cabo los agentes implicados en la **preparación de las prácticas: coordinador de programa formativo, tutor del programa formativo, tutor del centro de prácticas y profesor en formación**. Este calendario se inicia con las actividades propias del coordinador de programa formativo antes del inicio de la asignatura como, por ejemplo, seleccionar los **centros de prácticas**, publicar la oferta a los profesores en formación, recoger sus **desiderata**, fijar las fechas de **estancia en los centros** según disponibilidad de alumnos, centros y calendario académico, y fijar también las fechas de entrega de actividades de evaluación (Zabalza, 2016). Generalmente, la coordinación de la **asignatura de prácticas** se encarga de establecer el calendario y la programación de la misma para cada curso escolar. Este calendario se comunica a todos los participantes de la asignatura antes del inicio del Practicum (Ponce de León et al., 2015).

Ponce de León, A., Valdemoros, M. Á., Sanz, E. y Martínez, J. A. (2015). *Practicum en los Grados de Educación Infantil y Primaria*. Facultad de Letras y de la Educación, Universidad de la Rioja.
https://www.unirioja.es/facultades_escuelas/fle/practicg/plangralprac.pdf

Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, V1(1), 1-23.
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>

Características específicas del alumnado

■ Tutor

- DE Spezifische Lernereigenschaften
- EN Specific Features of the Student Body
- FR Caractéristiques spécifiques du corps étudiant

Además de los grupos de **alumnos de español** con **características generales** existen **grupos-clase** con características específicas. Así, por ejemplo, podemos encontrar: - **grupos plurilingües** o **monolingües**; - grupos de adultos, adolescentes o niños; - grupos con culturas y lenguas, ya sea alejadas de la nuestra, como el alumnado sinohablante (Bayés, 2014), ya sea de cultura más cercana, pero con particularidades propias, como los angloparlantes de diferentes nacionalidades (Marijuán, 2011); - grupos con dificultades de aprendizaje o discapacidades (Paniagua-Martín, 2019).

En cualquier caso, se debe tener en cuenta el perfil específico de aprendizaje del alumnado: su concepción y preferencias de aprendizaje, su uso de las **estrategias de aprendizaje** o cuáles son sus puntos fuertes y débiles.

Bayés, M. (2014). El perfil del estudiante sinohablante en el aula ELE. Una experiencia de trabajo. *Monográfico SinoELE*, 10, 84-91. SinoELE.

<https://www.sinoele.org/index.php/component/content/article?id=219>

Marijuán, I. (2011). Perfil del estudiante australiano de español y el profesor de ELE. En A. Sánchez (Ed.), *Actas del II Congreso de Español/LE en Asia-Pacífico: Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico*, 157-169. CE/LEAP.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/12_investigaciones_04.pdf

Paniagua-Martín, D. (2019). *La enseñanza de una L2/LE a estudiantes con discapacidad visual. Estrategias, metodologías y nuevos horizontes en la enseñanza de español como lengua extranjera*. Colección 9, Memorias de Máster. ASELE.

https://www.researchgate.net/publication/335687924_La_ensenanza_de_una_L2LE_a_estudiantes_con_discapacidad_visual_Estrategias_metodologias_y_nuevos_horizontes_en_la_ensenanza_de_espanol_como_lengua_extranjera

Características generales del alumnado

■ Tutor

- DE Allgemeine Lernereigenschaften
- EN General features of the student body
- FR Caractéristiques générales du corps étudiant

El alumnado de **español como lengua extranjera** suele tener características generales: sus miembros son **alumnos** cuya lengua materna es diferente al español y no pueden comunicarse con total fluidez o eficazmente en español. Una vez que el **profesor en formación** conoce las características generales del alumnado y del **centro**, necesita disponer de información sobre las **características específicas del alumnado** de los diferentes **grupos clase** a los que va a **observar**, o incluso en los que va a impartir sesiones de clase. Para un profesor en formación que no dispone de experiencia docente, se trata de información compleja, que es posible que le cueste identificar y, por lo tanto, habría que facilitársela. Para ello, se puede ayudar de los objetivos generales de los Niveles de referencia del **MCER**, que se centran en el alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo (Consejo de Europa, 2020). Se busca que el alumno comprenda el sistema de la lengua, se comunique en situaciones sociales, identifique aspectos culturales y sea responsable de su propio **proceso de aprendizaje**, continuando su desarrollo más allá del **currículo** establecido (Instituto Cervantes, 2006).

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva. Recuperado el 18 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm

Centro de prácticas

■ Tutor

DE Praktikumsschulen/-institutionen

EN Training Centre / Training School

FR Lieu de stage

Es el lugar al que los **profesores en formación** acuden a realizar su **estancia**. Estos centros deben reunir los requisitos necesarios para realizar dichas prácticas, así como una oferta formativa adecuada a la especialidad, con una buena estructura organizativa y de orientación (puesta en marcha de una buena **tutorización**). También es importante que los centros de prácticas se coordinen con los **centros formativos** en el desarrollo de la **asignatura de prácticas** (Valle y Manso, 2011). Es conveniente que el profesor en formación se familiarice con el funcionamiento general y se involucre de forma activa en la dinámica del centro asignado. La finalidad básica de estos centros es la de servir como medio que favorezca el desarrollo de nuevas habilidades y **competencias docentes** para el profesor en formación, a través de una inmersión en la realidad profesional y laboral de un centro educativo. El centro de prácticas es un excelente espacio de crecimiento profesional y desarrollo de competencias docentes tanto en la **formación inicial** como la **continua**, especialmente cuando se basa en la práctica compartida con el equipo docente del centro (Vaquero, 2016).

Valle, J. M. y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267-290.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-nueva-formacion-inicial-del-profesorado-de-educacion-secundaria-modelo-para-la-seleccion-de-buenos-centros-de-practicas/investigacion-educativa/22841>

Vaquero, N. (2016). De la práctica centrada en el aula, a la práctica compartida y reflexiva de centro. Una propuesta desde el Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes. En E. Balmaseda et al., *Actas del XXVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, 657-666. ASELE.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/27/27_0063.pdf

Centro formativo

◆ Coordinador

DE Ausbildungsinstitution

EN Formative centre

FR Centre de formation

En este centro, el **profesor en formación** lleva a cabo su formación, según un **programa** determinado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Durante este proceso, el profesor en formación sigue un proceso de enseñanza y aprendizaje orientado, por norma general, a que se adquieran las competencias necesarias para mejorar su actuación docente y poder alcanzar, así, unos fines educativos y profesionales. Son los **coordinadores** de dichos centros los encargados de organizar la **asignatura de prácticas** y el **calendario de prácticas**. Existen importantes relaciones entre los centros formativos y las universidades en el contexto de la asignatura de prácticas, pues de este trabajo previo depende parcialmente el éxito de la misma (Latorre y Blanco, 2011).

Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 9(2), 35-54.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4019186.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. BOE, nº184 del 30/07. Recuperado el 12 de mayo 2023.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/07/11/592/con>

Certificado universitario

● General

DE Hochschulzeugnis

EN (Post)Graduate certificate

FR Certificat d'Université

Se refiere al documento que **acredita**, sin proporcionar un grado académico, el aprovechamiento de un **programa** de al menos 10 **créditos ECTS** y que es organizado por un establecimiento de enseñanza superior (IUFC, 2023). Dentro de la **formación continua**, el certificado, al igual que el diploma y el **título**, es reconocido a nivel europeo. Son una opción ideal para aquellos que desean ampliar sus conocimientos previos, adquirir nuevas **competencias docentes** y mejorar sus oportunidades laborales sin necesidad de realizar investigaciones académicas extensas.

IUFC (2023). *Lexique de la formation continue*. Institut universitaire de formation continue de l'Université catholique de Louvain.

<https://uclouvain.be/fr/etudier/iufc/formation-continue-lexique.html>

Clase asíncrona

● General

DE Asynchroner Unterricht

EN Asynchronous class

FR Cours asynchrone

Se refiere al tipo de clase en la que la interacción entre profesor y alumnos no se realiza en el mismo momento (a diferencia de la **clase síncrona**). La clase asíncrona permite a los alumnos acceder de manera flexible al contenido o participar en el proceso de enseñanza en cualquier horario, independientemente de si este coincide o no con el horario desde donde se organiza la formación. La clase asíncrona construye el itinerario de enseñanza de actividades y evaluaciones con ayuda de tecnologías de LMS (*Learning Management System*) como, por ejemplo, Moodle, que permiten al alumno acceder al contenido, interactuar y ser evaluado (Viñas, 2021). En los **programas** organizados **en línea** o de manera **híbrida** se proponen más frecuentemente las clases asíncronas que en los organizados **presencialmente**. La realización de tareas asincrónicas ofrece la ventaja de tener más tiempo para reflexionar y procesar la información. Esto favorece la atención a la forma y el procesamiento controlado, y permite un debate más analítico y educativamente beneficioso (Ambjörn, 2010).

Ambjörn, L. (2010). Combinando el aprendizaje asincrónico a través de una plataforma educativa y la enseñanza presencial para el desarrollo de la competencia conversacional. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica/ Español lengua extranjera*, 20.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20264>

Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes y Letras*, 12, e027.

<https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/12780/11503>

Clase en línea

● General

DE Online-Unterricht

EN Online class

FR Classe à distance

Es aquella que se organiza a través de medios digitales (también llamada *a distancia* o *remota*). Los participantes se encuentran en diferentes ubicaciones físicas, a diferencia de la **clase presencial**, en la que todos los participantes se encuentran en la misma aula física y a diferencia de la **clase híbrida**, donde algunos participantes (ya sea el profesor o parte de los alumnos) se encuentran en un aula y otros participantes se encuentran en diferentes ubicaciones físicas, conectados al aula por medio de *Internet*. En la educación en línea, los estudiantes y profesores pueden interactuar en un entorno virtual desde cualquier ubicación del mundo, utilizando computadoras o dispositivos móviles conectados a *Internet*. Esta interacción puede ocurrir de forma simultánea en tiempo real (**sincrónica**) si se transmiten las clases en vivo, o de forma diferida (**asincrónica**) a través de grabaciones. El aprendizaje a distancia mediado por las nuevas tecnologías ofrece la oportunidad de aprovechar los recursos que esta combinación ofrece (Pastor, 2005). El éxito de la instrucción realizada en línea depende del diseño del curso, la interacción, la preparación de los profesores, la creación del sentimiento de comunidad de aprendizaje en línea y el avance de la tecnología (de Abreu, 2020).

Pastor, M. (2005). Educación a distancia en el siglo XXI. *Apertura*, 5(2), 60-75.

<https://www.redalyc.org/pdf/688/68800206.pdf>

de Abreu, J.L. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(1), 1-15.

[http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)

Clase híbrida

● General

DE Hybrider Unterricht

EN Hybrid class

FR Classe hybride

Una clase híbrida es aquella donde algunos participantes (ya sea el profesor o parte de los alumnos) se encuentran en un aula física y otros participantes se encuentran en diferentes ubicaciones físicas, conectados al aula por medio de *Internet*. En cambio, en la **clase presencial** todos los participantes se encuentran en la misma aula física y en la **clase en línea** todos los participantes se encuentran en diferentes ubicaciones físicas. Como la clase presencial, la clase híbrida es una **clase síncrona**, pues alumnos y profesor convergen en el mismo horario, estén o no en la misma ubicación. La clase híbrida combina educación presencial y educación en línea con un apoyo de material y recursos *online* que desarrollan y afianzan los conocimientos, además de favorecer el progreso de multitud de competencias de aprendizaje y del uso de las TIC (Viñas, 2021; Ríos, 2021).

Ríos, Y. (2021). La enseñanza post pandemia: retos y tendencias de la educación híbrida. *Revista PlusEconomía*, 9(2), 107-112.

<https://revistas.unachi.ac.pa/index.php/pluseconomia/article/view/504>

Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes y Letras*, 12, e027.

<https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/12780/11503>

Clase presencial

● General

DE Präsenzunterricht

EN Face-to-face class

FR cours en présentiel

Es aquella en la que todos los participantes se encuentran en un mismo espacio físico, a diferencia de la **clase en línea** donde todos los participantes se encuentran en diferentes ubicaciones físicas y el aula es virtual y a diferencia de la **clase híbrida** donde algunos participantes (ya sea el profesor o parte de los **alumnos**) se encuentran en un aula y otros participantes se encuentran en diferentes ubicaciones físicas, conectados al aula por medio de *Internet*. Así pues, la clase presencial, como la híbrida es normalmente una **clase síncrona** donde alumnos y profesor convergen en el mismo momento, aunque cada vez más se recurre a la **grabación de las clases** y las clases se pueden visionar después de manera **asíncrona**. En esta modalidad de enseñanza, los estudiantes asisten a clase de forma periódica, reciben materiales del profesor e **interactúan** con sus compañeros en un entorno físico. La **secuenciación** de materiales es llevada a cabo por el profesor, quien actúa como facilitador y resuelve las posibles dudas de manera sincrónica. Además, se fomenta la interacción entre los miembros del grupo mientras llevan a cabo sus **actividades** durante las diferentes sesiones (Alejaldre, 2014).

Alejaldre, L. (2014). Metodología híbrida en África subsahariana: plataforma piloto para estudiantes de ELE en la Universidad de Gambia. En N. Contreras (Ed.), *Actas del XXIV Congreso Internacional ASELE: la enseñanza del español como LE/L2 en el Siglo XXI*, 749-758. ASELE.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_757.pdf

Clase síncrona

● General

DE Synchroner Unterricht

EN Synchronous class

FR cours synchrone

En esta modalidad de enseñanza, tanto el profesor como los alumnos participan en la interacción de manera simultánea y en tiempo real, sin importar su ubicación geográfica. Esto puede ocurrir a través de medios tecnológicos como videoconferencia, plataformas en línea, llamadas telefónicas o chat. Esta forma de clase puede ser tanto **en línea**, donde los participantes se conectan desde diferentes lugares físicos, como en una modalidad **híbrida**, donde algunos participantes están presentes físicamente en el mismo lugar. A diferencia de la **clase asíncrona**, en la que la interacción no ocurre en tiempo real, la clase en vivo o **presencial** permite una comunicación directa y en el momento entre profesor y alumnos (Viñas, 2021). Las clases síncronas se ofrecen más frecuentemente en los **programas** organizados presencialmente que los organizados en línea. En las clases síncronas, es importante aprovechar el tiempo de conexión en tiempo real para fomentar **procesos reflexivos**, conversaciones y el intercambio de ideas. Sin embargo, es necesario tener en cuenta los posibles distractores visuales y auditivos que pueden generar una sobrecarga sensorial en los estudiantes. Los docentes han de intentar mantener el control y utilizar **estrategias de mediación** y aprendizaje adecuadas (Machuca et al., 2021).

Machuca, S. A., Sánchez, D. E., Sampedro, C. R. Roberto y Palma, D. P. (2021). Percepción de los estudiantes de las clases síncronas y asíncronas a un año de educación virtual. *Conrado*, 17(81), 269-276.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400269&lng=es&tlng=es.

Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes y Letras*, 12, e027.
<https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/12780/11503>

Competencia docente

● General

DE Lehrkompetenz

EN Teaching skills

FR Compétence pédagogique

La competencia docente es un conjunto de conocimientos, habilidades y **actitudes del profesor** para ser capaz de gestionar una actuación integral en situaciones complejas y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando así el saber ser, el saber hacer, el saber conocer y el saber aprender (Le Boterf, 2008). En este sentido, se resalta la capacidad de abordar de forma efectiva situaciones similares al movilizar consciente y rápidamente diversos recursos cognitivos, como conocimientos, habilidades, información, valores, actitudes, esquemas de percepción, evaluación y razonamiento (Le Boterf, 2008; Perrenoud, 2001). El docente debe tomar consciencia de qué se entiende por competencia docente en vistas a detectar **aspectos de mejora** que le ayuden en su **desarrollo profesional** (Perrenoud, 2001 y 2004).

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*. Groupe Eyrolles.

Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes del siglo XXI. *Revista de tecnología Educativa* XIV, 3, 503-523.

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Competencia intercultural

■ Tutor

DE Interkulturelle Kompetenz

EN Intercultural competence

FR Compétence interculturelle

Se refiere a la capacidad de entenderse y respetarse por encima de las barreras culturales: un conjunto de conocimientos y **capacidades generales** que son necesarios para que los miembros involucrados actúen de forma intercultural dentro de su entorno. La interculturalidad es la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo (UNESCO, 2017). Tanto **alumnos** como profesores deben ser conscientes del encuentro intercultural que se produce en el aula y de la necesidad de analizar cómo se desarrolla dicho encuentro. Además, y como parte de sus **competencias docentes**, y en una ambiente de **diversidad** dentro del aula, el profesor debe actuar como **mediador** entre los estudiantes, las lenguas y las culturas y no como representante de una cultura única y cerrada (García-Viñó y Massó, 2006). Cuando se integra la competencia intercultural en el aula de lenguas, los estudiantes aprenden a utilizar la lengua de manera efectiva para establecer relaciones y comunicarse con personas de otras culturas. De esta manera, pueden reflexionar sobre sus propias creencias y prácticas desde una perspectiva diferente, llegar a acuerdos con puntos de vista distintos a los suyos y obtener una comprensión más profunda de otras culturas desde dentro (Moeller y Nugent, 2014).

García-Viñó, M. y Massó, A. (2006). Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de Español Lengua Extranjera. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica/ Español lengua extranjera*, 7. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:73a81e3c-1f5e-4362-94a9-696ac9d9eb22/2006-redele-7-04garcia-pdf.pdf>

Moeller, A. K. y Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, 161, 1-18. <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/161>

UNESCO (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592.locale=es>

Competencias básicas/generales y específicas

● General

DE Allgemeine und spezifische Grundkompetenzen

EN Basic and specific competences

FR compétences de base/générales et spécifiques

El término "competencia" se refiere a un buen desempeño en contextos complejos, que involucra la integración y aplicación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Las competencias básicas son las que se deben tener para el desarrollo personal y para una integración en la sociedad (CEDEFOP, n.d.). El objetivo general de la **asignatura de prácticas** es integrar al estudiante en un entorno real relacionado con su futura profesión, permitiéndole adquirir los conocimientos, habilidades y **competencias necesarias** para el ejercicio profesional. En este contexto, es importante especificar tanto las competencias generales como las competencias específicas que el estudiante debe desarrollar durante las prácticas, entre ellas, la **competencia docente**. Un primer paso clave es determinar las competencias requeridas dentro del **currículo** y definir las competencias básicas o comunes para cualquier área de estudio, tarea de la que se encargan los responsables académicos (Villa y Poblete, 2004). La asignatura de prácticas se enfoca en la adquisición y desarrollo de estas competencias, con el objetivo de mejorar el desempeño y aumentar la empleabilidad de los **profesores en formación** (Rodríguez et al., 2015).

CEDEFOP (n.d). Key competences. En *Terminology of European education and training policy*. Unión Europea: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. Recuperado el 16 de mayo de 2023.

<https://www.cedefop.europa.eu/fr/tools/vet-glossary/glossary?letter=C#glossary-150184>

Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra, J. y Maestre, M. (2015). Desarrollo de competencias en el Practicum de maestros: ABP y coaching multidimensional. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 414-434.

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL8.pdf>

Villa, A. y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(2).

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART2.pdf>

Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras

● General

DE Schlüsselkompetenzen der Zweit- und Fremdsprachenlehrkräfte

EN Key competences of teachers of second and foreign languages

FR Compétences clés des enseignants de deuxièmes langues et langues étrangères

Documento que define las **competencias docentes** con las que deben contar (o **desarrollar**) los profesores de lenguas segundas y extranjeras. Se identifican un total de ocho competencias:

- Organizar situaciones de aprendizaje - Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno
- Implicar al alumno en el control de su propio aprendizaje - Facilitar comunicación intercultural - Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución - Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo - Participar activamente en la institución - Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

Además, cada una de las competencias clave engloba cuatro competencias específicas (Instituto Cervantes, 2012). Al igual que las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, el **European Profiling Grid (EPG)** es un documento que ayuda a los **programas para profesores de español** en la organización del desarrollo profesional de profesores de lengua, tanto en **formación inicial** como en **formación continua** (Lorente y Arnold, 2017).

Instituto Cervantes (2012). *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Dirección Académica del IC. Recuperado el 19 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

Lorente, P. y Arnold, J. (2017). Formación continua de profesores de ELE: retos y posibilidades. En D. Níkleva (Ed.), *Necesidades y tendencia en la formación del profesorado de español como lengua extranjera* (pp. 95-118). Peter Lang.

Contexto educativo del centro de prácticas

■ Tutor

DE Kontext der Praktikumsinstitution

EN Educational context of the internship centre

FR Contexte éducatif du centre de stage

Este contexto puede ser muy diverso (enseñanza reglada o enseñanza no reglada; enseñanza primaria, secundaria o universitaria; centro en un país hispanohablante o en un país no hispanohablante, etc.) y determinará las características del profesorado y **características generales** y **específicas del alumnado** y, por tanto, de las prácticas que en ese contexto educativo se realicen. A pesar de la diversidad de los **centros**, que incluyen diferencias en ubicación geográfica, tamaño, contexto social y titularidad, todos comparten una serie de características comunes que los convierten en destinos adecuados para los **programas formativos** en lo que concierne a la realización de la etapa de **estancia en el centro** dentro de la **asignatura de prácticas** (Valle y Manso, 2011). Para los **coordinadores de los programas formativos**, es esencial contar con toda la información sobre el entorno educativo del centro de prácticas a la hora de seleccionar centros, para poder ofrecer una amplia gama de contextos en los que los **profesores en formación** puedan realizar su formación práctica. Para el profesor en formación, es una información relevante a la hora de tomar la decisión de realizar las prácticas en un centro o en otro (Vaquero, 2016).

Valle, J. M. y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267-290.

<https://sede.educacion.gob.es/publivena/la-nueva-formacion-inicial-del-profesorado-de-educacion-secundaria-modelo-para-la-seleccion-de-buenos-centros-de-practicas/investigacion-educativa/22841>

Vaquero, N. (2016). De la práctica centrada en el aula, a la práctica compartida y reflexiva de centro. Una propuesta desde el Sistema de Acreditación de Centros Instituto Cervantes. En E. Balmaseda et al., *Actas del XXVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, 657-666. ASELE.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/27/27_0063.pdf

Convenio de prácticas

◆ Coordinador

DE Praktikumsvereinbarung

EN Internship agreement

FR Convention de stage

Es el documento legal que firman el **profesor en formación**, el **centro formativo** y el **centro de prácticas** en el que se da cobertura legal al alumno y se incluyen los derechos y deberes de cada una de las partes. Los aspectos que se especifican en el mismo están relacionados con el carácter formativo de la **asignatura de prácticas**, en quién recae la responsabilidad de la **evaluación** del profesor en formación, quién cubre legalmente a este en caso de accidente en la fase de la **estancia de las prácticas docentes**, cómo se organiza el **calendario de prácticas**, etc. (Ministerio de educación, Cultura y Deporte, 2014).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios*. BOE, nº184 del 30/07. Recuperado el 12 de mayo 2023.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/07/11/592/con>

Coordinador del centro de prácticas

■ Tutor

DE Koordinator in der Praktikumsinstitution

EN Coordinator of the internship centre

FR Coordinateur du lieu de stage

En los **centros de prácticas** en los que hay un número amplio de **tutores** que acogen **profesores en formación** es necesario, en muchas ocasiones, contar con un coordinador para gestionar de forma óptima la **estancia** de dichos profesores. Este rol suele asumirlo un docente con experiencia tanto en tutorización como en enseñanza de lenguas y gestión. Entre sus tareas se encuentra la comunicación con el **coordinador del programa formativo**, la gestión de la documentación administrativa relacionada con la estancia en el centro de los profesores en formación, (**convenios**, seguros, visados si fueran necesarios...) y documentación didáctica (planes docentes, programas de la asignatura, **fichas de observación**, etc.). También suele ser la persona que distribuye a los profesores en formación entre los diferentes grupos del centro junto con los respectivos tutores y el que facilita la información sobre el funcionamiento general del centro de lenguas (Burguera y Arias, 2011). Las responsabilidades del coordinador escolar abarcan un amplio rango de áreas separadas pero interrelacionadas, las cuales son definidas en gran medida por los requisitos de los proveedores de formación inicial del profesorado con quienes colaboran. Sin embargo, también se ven influenciadas en cierta medida por el interés personal y la iniciativa de cada coordinador (Mutton y Butcher, 2007).

Burguera, J. L. y Arias, J. M. (2011). Los coordinadores de prácticas como supervisores del practicum. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 219-235.
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/11227>

Mutton, T. y Butcher, J. (2007). More than managing? The role of the Initial Teacher Training coordinator in schools in England. *Teacher Development*, 11(3), 245-261.
https://www.researchgate.net/publication/249020040_More_than_managing_The_role_of_the_Initial_Teacher_Training_coordinator_in_schools_in_England

Coordinador del programa formativo

Coordinador

DE Koordinator in der Ausbildungsinstitution

EN Coordinator of the training program

FR Coordinateur du programme de formation

Es la persona que vela por la coherencia del planteamiento de las prácticas al tener una visión de conjunto de todo el proceso (Burguera y Arias, 2011). Esta visión se manifiesta a través de mecanismos de coordinación que se llevan a cabo en tres periodos diferenciados en relación con la **asignatura de prácticas**: antes del inicio de la estancia de los alumnos en el centro de prácticas (**preparación de las prácticas docentes**), durante el periodo en el que el **profesor en formación** se encuentra en el **centro de prácticas** para hacer el seguimiento de las posibles incidencias (**estancia en el centro de prácticas**) y al finalizar la estancia (**valoración de las prácticas docentes**). El coordinador tiene que estar en contacto en algún momento con cada uno de los participantes en la organización de la asignatura de prácticas: **tutor del programa formativo**, **tutor del centro de prácticas**, **profesor en formación**. También se encarga de promover los **convenios** y de organizar el **calendario** (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Burguera, J. L. y Arias, J. M. (2011). Los coordinadores de prácticas como supervisores del practicum. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 219-235.

<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/11227>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios*. BOE, nº184 del 30/07. Recuperado el 12 de mayo 2023.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/07/11/592/con>

Corrección

■ Tutor

DE Korrektur

EN Correction

FR Correction

La corrección en una lengua es la ausencia de errores en las diferentes **destrezas lingüísticas**. El concepto de corrección no se limita a la gramática, pues existen múltiples tipos: corrección léxica, fonética, ortográfica, sociocultural o estilística y se aplican técnicas y estrategias distintas que ayuden al aprendizaje del **alumno** (Martín Peris et al., 2008). En los enfoques comunicativos, en contraposición a metodologías tradicionales, se comenzó a priorizar el éxito de la comunicación a la corrección y hubo así un cambio de paradigma respecto al **tratamiento del error** en las clases de lengua. Así, la corrección se impone en aquellos casos en los que se bloquee la comprensión (Torijano, 2004). La **evaluación** de las producciones del alumnado puede basarse en criterios como la distorsión de la comunicación, la adecuación a la situación o la estigmatización (Fernández, 1989). Para aumentar la validez de la corrección, existen ciertas propuestas con descriptores que se basan en los logros de un objetivo establecido en la programación contenida en un plan de enseñanza. Esto implica establecer un marco constructivo, ámbitos apropiados y puntos de corte (Marchante, 2016).

Fernández, M. S. (1989). Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa. *Cable*, 4, 30-35.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0017.pdf

Marchante, P. (2016). La evaluación sumativa de la coherencia y la corrección en la destreza de la expresión e interacción escritas (EIE). En O. Cruz (Edt.), *Actas del XXVI Congreso Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): La formación y competencias del profesorado de ELE*, 587-595. ASELE

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0587.pdf

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C. y Torner, S. (2008). Corrección de errores. En *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 17 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/correccionerrores.htm

Torijano, J.A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Arco Libros.

Crédito ECTS

● General

DE ECTS-Credit Points

EN ECTS credit

FR Crédit ECTS

El crédito es una herramienta del Sistema de Transferencia y Acumulación de créditos (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS) del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para hacer más transparentes las calificaciones y cursos, instaurado por el decreto Bolonia (Comisión Europea, n.d.). Los créditos ECTS representan una formación basada en unos resultados de aprendizaje bien definidos y la carga de trabajo que estos suponen: el crédito delimita la carga total de trabajo del estudiante y corresponde a entre 25 y 30 horas de trabajo del alumno, tomando en cuenta todas las actividades realizadas para apropiarse de la materia de un curso (clases y trabajo autónomo de los estudiantes). Los **títulos oficiales**, **títulos propios** presentan sus **programas** en número de créditos ECTS (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015). En el caso de la **asignatura de prácticas**, los créditos asignados tendrán en cuenta las horas de clase impartidas por el **profesor en formación** en el **centro de prácticas** y toda actividad académica que se realice en torno a la misma para su preparación, desarrollo o evaluación, como, por ejemplo, **tutorías** con el **coordinador del programa formativo** o **tutor del centro de prácticas**, horas de **observación de clase**, **planificación de clases**, realización del **informe de prácticas**, **portafolios**, **diarios de aprendizaje** (Liesa y Vived, 2016).

Comisión Europea (n.d.). *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*, European Education Area: Quality education and training for all. Recuperado el 18 de mayo 2023 de página web. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system>

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. http://publications.europa.eu/resource/cellar/91f926b2-6965-4abe-a1be-600903e4df93.0003.01/DOC_1

Liesa, M. y Vived, E. (2016). El nuevo prácticum del grado de magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores. *Estudios Sobre Educación*, 18, 201-228. <https://doi.org/10.15581/004.18.4671>

Currículo

● General

DE Curriculum / Lehrplan

EN Curriculum

FR Curriculum

El currículo es el plan de estudios de una institución docente o de un sistema educativo, a diferencia del **programa**, que es la aplicación práctica del currículo. El objetivo del currículo es proporcionar la integración y la coherencia de las actividades que se lleven a cabo (García Santa-Cecilia, 1995). El currículo propone el marco o inventario de actividades de concepción, organización, programación, **objetivos de aprendizaje**, contenidos de los programas, materiales y formación de los docentes (CEDEFOP, 2023). Tras definir los aprendizajes para un itinerario formativo se proponen en el currículo diferentes competencias que se han de desarrollar, (**competencias básicas/generales o específicas**).

CEDEFOP (n.d). Curriculum. En *Terminology of European education and training policy* . Unión Europea: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. Recuperado el 16 de mayo de 2023.
<https://www.cedefop.europa.eu/fr/tools/vet-glossary/glossary?letter=C>

García Santa-Cecilia, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera* . Edelsa.

Curso de español basado en contenidos AICLE/CLIL

■ Tutor

DE Spanischkurs nach dem CLIL-Ansatz

EN Content and Language Integrated Learning (CLIL) course

FR Enseignement d'une matière par l'intermédiaire d'une langue étrangère, EMILE

Un curso con metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), en español "AICLE" (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), es aquel en el que la lengua extranjera, el español, se usa como **lengua vehicular** para desarrollar contenidos en áreas no lingüísticas. El curso AICLE combina el **aprendizaje** de contenidos curriculares con el desarrollo de habilidades de la lengua a través del uso de dicha lengua, sin que haya obligatoriamente un foco en la lengua en sí misma (Clotet y Monasterio, 2019), a diferencia de un **curso de español general** o de un **curso de español con fines específicos** en el que sí existe este foco. La metodología AICLE se basa en la integración de cuatro elementos fundamentales: el contenido, la comunicación, la cognición y la cultura. En este enfoque, se busca que los **alumnos** adquieran conocimientos del **currículo**, utilicen para comunicarse la lengua meta, desarrollen habilidades cognitivas como el razonamiento y la creatividad, y también exploren y respeten las diferentes culturas, promoviendo la **pluriculturalidad** e **interculturalidad** (Coyle, 2006).

Coyle, D. (2006). Developing CLIL: Towards a Theory of Practice. *APAC Monographs* 6, 5-29.
[https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjct55\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2614728](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjct55))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2614728)

Gil, J. y Monasterio, S. (2019). Cómo aplicar el enfoque metodológico AICLE en el aula. En A. Madrona (Coord.), *Actas del VI Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Budapest *, 4-18.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2019/01_c_lotet-monasterio.pdf

Curso de español con fines específicos (EFE)

■ Tutor

DE Spanisch für den Beruf

EN Spanish course for specific purposes (EFE)

FR Cours d'espagnol à des fins spécifiques (EFE)

Este tipo de cursos está enfocado al desarrollo de la competencia comunicativa en vistas al dominio de una comunicación especializada (lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto). Los motivos más comunes para asistir a estos cursos de español suelen ser la movilidad internacional, con el objetivo académico, o la formación para una carrera específica, con el objetivo profesional (Borecká, 2005).

Comparte con los cursos de español general el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua meta como objetivo de aprendizaje . En el español con fines específicos se presta mucha importancia al léxico y a la toma de consciencia de la competencia intercultural o diferencias de registros (formal/informal/coloquial) y géneros discursivos (orales y escritos) propios de cada campo profesional para que el alumno pueda desenvolverse bien en cualquier comunicación o negociación en el marco laboral.

El programa y la metodología de un curso de EFE se realiza según el perfil y expectativas de los estudiantes, obtenidos de un análisis de necesidades previo. La enseñanza del español con fines específicos se centra en facilitar el dominio de la comunicación especializada en contextos laborales o académicos y un uso del español en áreas como los negocios, el turismo, el derecho, las relaciones internacionales y la medicina, entre otros (Martín Peris et al., 2008).

Borecká, M. (2005). La enseñanza del español como lengua extranjera para los estudiantes de ingeniería técnica. En J.M. Izquierdo et al. (Coords), *Actas del I Congreso Internacional FIAPE: El español lengua del futuro*, 20-23. FIAPE y Biblioteca Virtual redELE.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b572ee56-d106-46b0-962e-d57c53a07583/2005-esp-05-18borecka-pdf.pdf>

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). Enseñanza de la lengua para fines específicos. En *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 17 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinespec.htm

Curso de español general

■ Tutor

DE Allgemeiner Spanischkurs

EN General Spanish course

FR Cours d'espagnol général

Hablamos de un programa de enseñanza de español diseñado para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes en el idioma. El objetivo principal es capacitar a los estudiantes para que puedan utilizar el español de manera efectiva en diversas situaciones de comunicación. Esto implica adquirir conocimientos sobre la estructura del idioma, comprender y utilizar las normas socioculturales del uso del español, y conocer los principios de organización y secuencia de los mensajes en la comunicación. La globalización, además, presenta una complejidad que también afecta a la enseñanza de lenguas. Enseñar o aprender una lengua tiene que reflejar las comunidades lingüísticas y las relaciones que estas establecen tanto internamente como con otras comunidades lingüísticas (Sánchez, 1998). Se busca integrar todas estas competencias a través de actividades de comunicación lingüística y estrategias productivas, receptivas, interactivas y de **mediación**. Estos enfoques se describen en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, **MCER** (Consejo de Europa, 2020) y se detallan en el **Plan Curricular del Instituto Cervantes** (Instituto Cervantes, 2006).

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva. Recuperado el 18 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm

Sánchez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. SGEL.

Curso de español para hablantes de herencia

■ Tutor

DE Spanischkurs für Herkunftssprecher

EN Spanish course for heritage speakers

Los cursos de español para hablantes de herencia son aquellos que deberían estar diseñados para generar un vínculo con la lengua y con la cultura, respetar el bilingüismo variado de los participantes, fomentar la conexión afectiva con la lengua y adaptarse al ritmo y nivel de aprendizaje desigual entre los miembros (Reznicek-Parrado, 2013). Los hablantes de herencia son individuos que han sido expuestos a su lengua materna en el entorno familiar, pero que carecen de competencias lingüísticas y comunicativas propias de hablantes nativos debido a haber crecido en un entorno donde otra lengua es dominante. A diferencia de los estudiantes de **español como lengua adicional** o **español como lengua segunda**, los hablantes de herencia generalmente no han recibido formación académica en español y su conocimiento **formal** del idioma es distinto. Estos hablantes encuentran dificultades al buscar **clases de español** que se ajusten a sus **necesidades específicas** (Acosta, 2013).

Acosta, Á. (2013). La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español: Un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13.

<https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-adquisicion-y-el-desarrollo-linguistico-de-los-hablantes-de-herencia-de-espanol.html#:~:text=Los%20denominados%20hablantes%20de%20herencia,y%20vivir%20en%20un%20ambiente>

Reznicek-Parrado, L. M. (2013). Hablantes de herencia del español en Estados Unidos: Implicaciones para el entrenamiento de instructores en el nivel universitario. *Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, 3, 161-181.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4501288.pdf>

Desarrollo profesional

◆ Coordinador

DE Berufliche Weiterbildung

EN Professional development

FR Développement professionnel

El desarrollo profesional docente es la evolución por la cual los docentes revisan, adquieren y/o perfeccionan su **competencia docente**. Este proceso lo pueden realizar solos o con ayuda de otros en busca de **aspectos de mejora**. Para describir las actuaciones de los profesionales en diferentes momentos, se señalan tres fases de desarrollo: profesor novel (nivel A); profesor autónomo (nivel B) y profesor experto (Estaire y Fernández, 2013). La parrilla **EPG**, en cambio, propone este desarrollo con descriptores para seis fases diferentes (Kelly et al., 2013). El desarrollo profesional está muy ligado a la **formación continua** ya que supone la puesta al día de conocimientos, habilidades y aptitudes del docente, normalmente después de su **formación inicial**, una vez ya en la vida activa (Lorente y Arnold, 2017).

Estaire, Sh. y Fernández, S. (2013). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. Edinumen.

Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, Ch., y Mcevoy, W. (2013). *The European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. University of Southampton.

<https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-european-profiling-grid>

Lorente, P. y Arnold, J. (2017). Formación continua de profesores de ELE: retos y posibilidades. En D. Níkleva (Ed.), *Necesidades y tendencia en la formación del profesorado de español como lengua extranjera* (pp. 95-118). Peter Lang.

Desiderata del profesor en formación

◆ Coordinador

DE Desiderate der angehenden Lehrkraft

EN Desiderata for trainee teachers

FR Desiderata du professeur en formation

El proceso de selección del **centro de prácticas** está orientado para que el **profesor en formación** pueda solicitar hacer la **estancia** en alguno de los centros propuestos por su **centro formativo** (Serrate et al., 2016). Antes del inicio de sus prácticas, en la **preparación** de las mismas, el profesor en formación ha de tomar ciertas decisiones en relación con el lugar en que quiere realizar la estancia. Esta información, generalmente, se traslada al **coordinador del centro de prácticas**, que a su vez proporciona esta información al **tutor** para coordinar dicha estancia y ponerlo en contacto con el profesor en formación. Esta información, de interés especial para el tutor del centro de prácticas, es la denominada “Desiderata”. El **programa formativo** suele tener un compromiso con el alumnado que cursa la **asignatura de prácticas** para garantizar alguno de los destinos de estancia que aparece en su desiderata. Este paso previo a las prácticas es esencial para los profesores en formación, ya que les proporciona información y les ayuda a prepararse tanto en términos de conocimientos como de habilidades necesarias para realizar las prácticas de manera efectiva (Zabalza, 2004).

Serrate, S., Casillas, S. y Cabezas, M. (2016). Estudio de los criterios para la selección de centros de prácticas de calidad. Una propuesta de evaluación para mejorar la formación de los pedagogos. *Estudios Pedagógicos* 42(3), 369-389.

<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n3/art20.pdf>

Zabalza, M. (2004). Condiciones para el desarrollo del Practicum. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 8(2), 43-51.

<https://www.ugr.es/%7Erecfpro/rev82ART1.pdf>

Destrezas lingüísticas

■ Tutor

DE Sprachfertigkeiten

EN Language skills

FR Compétences linguistiques

Son las diferentes maneras en las que se materializa el uso de la lengua en la comunicación (Martín Peris et al., 2008). El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, (**MCER**), establece una clasificación de actividades comunicativas que incluye cuatro tipos de destrezas: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. El Volumen Complementario (VC) del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación) ya no habla de destrezas, sino de modos de comunicación (Consejo de Europa, 2020). Las **actividades de la lengua** se presentan así en cuatro modos de comunicación: comprensión, expresión, interacción y mediación (en su forma oral y escrita). Esta organización está más próxima al uso de la lengua en la vida real, que se basa en la **interacción** y donde el significado se coconstruye. Es importante desarrollar equilibradamente y de manera integrada todos los modos de comunicación en el aprendizaje de una lengua extranjera, permitiendo a los estudiantes interactuar, leer, tomar notas, escuchar y realizar diversas actividades.

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). Destrezas lingüísticas. En *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 17 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm

Diario de aprendizaje

▲ Profesor en formación

DE Lerntagebuch

EN Learning diary

FR Journal d'apprentissage

Se refiere al instrumento reflexivo, utilizado por los **profesores en formación** o en ejercicio, donde se recaba la información sobre lo observado durante su **estancia en el centro de prácticas** o durante su clase, para reflexionar y analizar el impacto de su propio proceso de aprendizaje formativo y, con ello, poder realizar modificaciones en su práctica docente (Richards y Lockhart, 2002). El uso de diarios y/o **portafolios** son herramientas comunes en la **práctica reflexiva** para el **desarrollo profesional** docente. El diario ofrece al profesor en formación la ocasión de desarrollar su autonomía y reflexionar sobre diversos aspectos de su práctica docente, como los contenidos, los **materiales didácticos**, la organización del aula, el **tratamiento del error** o el estilo de enseñanza. No es en ningún caso objeto de evaluación y puede ser utilizado por el **tutor del centro de prácticas** y/o **tutor del programa formativo** para recoger información sobre la buena asimilación y aplicación por parte del profesor en formación de contenidos vistos en su **programa**, como la **gestión de aula**, **planificación de clases**, adecuación al **currículo**, **necesidades de los alumnos** o procesos de **autoobservación** o autoevaluación, entre otros (Martín Peris et al., 2008).

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). Diarios de aprendizaje. En *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 17 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/diario.htm

Richards, J. C. y Lockhart C. (2008). *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*. Cambridge University Press.

Diseño

● General

DE Design

EN Design

FR Design / conception

Determina los objetivos generales y específicos, la selección y la organización de las **actividades de aprendizaje** y de enseñanza, rol del **alumno**, rol del profesor, rol de los **materiales didácticos** y rol de la **evaluación**. Todos estos aspectos se tienen en cuenta a la hora de diseñar el **programa** en función de los contextos educativos para los cuales se va a aplicar (Nunan, 1988). El diseño es el proceso de trasladar la filosofía del **currículo** a un plan detallado de enseñanza según el paradigma científico del programa (Instituto Cervantes, 2008). Richards y Rodgers (1998) consideran los procedimientos, el diseño y el **enfoque** como las dimensiones constituyentes de los **métodos**.

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). Diseño de programas. En *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 17 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/disenoprogramas.htm

Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford University Press.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.

Diversidad en el aula

■ Tutor

DE Diversität im Unterricht

EN Diversity in the class

FR Diversité dans la classe

Entendemos por diversidad todo aquello que hace que las personas sean únicas y diferentes entre sí. Entre estas diferencias, podemos incluir factores tan diferentes como: raza, etnia, género, estatus socioeconómico, capacidad, edad, creencias religiosas o convicciones políticas. El *Volumen complementario* del **MCER** (Consejo de Europa, 2020) marca un antes y un después con respecto a la educación lingüística, con el deseo de proteger la diversidad lingüística y cultural y de promover la educación plurilingüe e **intercultural**, además de reforzar y potenciar el diálogo intercultural, la inclusión social y la democracia. Por estas razones, cada vez se hace más necesario incluir **material didáctico** diverso y exponer al alumnado a material que represente múltiples puntos de vista y perspectivas. Así, los materiales deben incluir diferentes nacionalidades, razas, idiomas, capacidades, entornos socioeconómicos y temas de actualidad, pues todos los alumnos comparten los mismos fines educativos, aunque vengan de diferentes contextos o algunos puedan requerir apoyo adicional para alcanzar sus metas. Estas **necesidades** educativas especiales pueden ser temporales o permanentes, dependiendo del nivel de adaptación que el alumno necesite para lograr los objetivos propuestos (Ortega, 2004).

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Ortega, J.L. (2004). La atención a la diversidad en el aula de idiomas. *Porta Linguarum*, 1, 121-140.
<http://hdl.handle.net/10481/28353>

Enfoque

● General

DE Ansatz

EN Approach

FR Approche

Es el punto de vista que fundamenta un modelo de enseñanza, operando como marco conceptual. Permite delimitar la base teórica del método, como por ejemplo, teorías sobre la lengua y el aprendizaje (Martín Peris et al., 2008). La adopción de un enfoque implica una singular manera de concebir, organizar y realizar la educación y el aprendizaje. Todo enfoque pedagógico define sus fundamentos, forma de estructurarse, herramientas, roles de los actores implicados, forma de concebir la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Richards y Rodgers (1998) consideran el enfoque, el **diseño** y los **procedimientos** como las dimensiones que constituyen **los métodos**.

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). Enfoque. En *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 17 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque.htm

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.

Enfoque comunicativo

● General

DE Kommunikativer Ansatz

EN Communicative Approach

FR Approche communicative

El enfoque comunicativo es un tipo de **enfoque** didáctico que se basa en la idea de que el **aprendizaje/enseñanza** de la lengua se debe centrar en la comunicación real tanto oral como escrita (Melero, 2000). Su objetivo es enseñar la lengua mediante la comunicación en situaciones significativas en los **cursos**: el objetivo de este enfoque es promover el aprendizaje de la lengua a través de la comunicación en situaciones significativas. Se busca desarrollar tanto el conocimiento de la lengua, como la habilidad para utilizarla de manera apropiada según las convenciones sociolingüísticas (Canale y Swain, 1980).

Para que esta comunicación sea posible debería existir: un vacío de información (donde exista una necesidad real de comunicación), una comunicación libre (los hablantes deciden el qué, el cómo y el cuándo de su interacción) y situaciones donde las reacciones del interlocutor indiquen hasta qué punto estamos alcanzando nuestro objetivo comunicativo (Martín Peris et al., 2008). Es un enfoque centrado en el **alumno**, con actividades contextualizadas y en el que el **error** se considera una oportunidad de aprendizaje.

El enfoque comunicativo ha evolucionado desde el enfoque nocionofuncional, en el que se enseñaban funciones específicas como aceptar, invitar, rechazar, etc., hasta el **enfoque por tareas**. Este último se centra en la interacción y en los procesos comunicativos, prestando atención tanto a la forma como al significado.

Canale, M. y Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*,1, 1- 47.

<https://academic.oup.com/applij/article-abstract/1/1/1/181953?redirectedFrom=fulltext>

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). Enfoque comunicativo. En *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 12 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.

Enfoque por tareas

● General

DE Aufgabenorientierter Ansatz

EN Task-based approach

FR Approche par tâches

En Enfoque por tareas (también llamado *Enfoque mediante tareas*) surge como evolución del **enfoque comunicativo** a principios de los noventa. Supone un planteamiento más centrado en el proceso de comunicación que en el producto o resultado final (la lengua es el medio para comunicarse). A la hora de **planificar** las clases, se parte de las actividades que los alumnos deberán realizar a la hora de comunicarse en la lengua objeto de estudio. Cuando se realizan **las tareas**, estas se caracterizan por sustentarse en un principio básico, basado en el aprendizaje de la lengua mediante el uso, al modo como sucede en las situaciones de aprendizaje natural (Martín Peris et al., 2008). Todo este proceso se desarrolla teniendo siempre el objetivo de una tarea final, para la cual los **alumnos** han de completar una serie de tareas posibilitadoras: las tareas necesarias que nos ayudan a llegar a la tarea final (Nunan, 1989). El enfoque por tareas también potencia la **interacción en el aula**, fomentando la autonomía y el desarrollo de estrategias comunicativas.

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). Enfoque por tareas. En *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 17 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

Nunan, D. (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.

Enfoque reflexivo

● General

DE Reflexiver Ansatz

EN Reflexive Approach

FR Approche réflexive

Hablamos de un **enfoque** centrado en la reflexión, con una perspectiva constructivista del aprendizaje. En este enfoque, la reflexión es la vía para aprender en nuestra interacción con el entorno: tomar consciencia de la acción, saber por qué y para qué se prefiere una actuación determinada (González y Atienza, 2010). Así, el conocimiento debe estar creado por los propios sujetos y no ser simplemente recibido de forma pasiva a través de terceros. El enfoque reflexivo implica examinar las propias creencias subyacentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como el papel del profesor dentro de la realidad del aula (antes, durante y después de impartir un curso). Cuando se enseña de forma reflexiva, se piensa de forma crítica sobre el modelo de enseñanza/aprendizaje usado y se buscan evidencias de una enseñanza efectiva, así como posibles **aspectos de mejora** para el propio **desarrollo profesional**. La **práctica reflexiva** con itinerarios con actividades teórico-prácticas de reflexión es la metodología de actuación y de formación docente que da respuesta a este enfoque (Esteve, 2013; Schön, 1987).

Esteve, O. (2013). Entre la teoría y la práctica: comprender para actuar. *Eusko Ikaskuntza*, 19, 13-36.
<https://www.eusko-ikaskuntza.eus/es/publicaciones/entre-la-practica-y-la-teoria-comprender-para-actuar/art-23553/>

González, V. y Atienza, E. (2010). El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente. *Lenguaje*, 38(1), 35-64.
[https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/2841/Lenguaje.38\(1\).p.35-64.2010.pdf?sequence=1](https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/2841/Lenguaje.38(1).p.35-64.2010.pdf?sequence=1)

Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.

Español como lengua adicional

● General

DE Spanisch als Zusatzsprache

EN Spanish as an Additional Language

FR Espagnol comme langue additionnelle

Una lengua adicional o lengua extranjera es toda aquella que se aprende con posterioridad a la adquisición del lenguaje mediante la primera lengua y entra así a formar parte del repertorio lingüístico de una persona, configurando su competencia plurilingüe (López et al., 2019). Tradicionalmente, se usaba más el término **español como lengua extranjera** (ELE) o **español como lengua segunda** para describir el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, cada uno de estos conceptos cuenta con connotaciones sociales y/o políticas que se eliminan al usar el término *adicional*. Esta expresión fue acuñada por Judd et al. (2001) originalmente, considerándose más inclusiva y un mejor reflejo de la sociedad actual, pues no hace ningún juicio sobre el alcance o calidad de la competencia lingüística, sino que se refiere al uso alternativo de diferentes lenguas por un mismo individuo. El término *Español como lengua adicional*, por tanto, reconoce que los **alumnos** ya son hablantes competentes de al menos una lengua.

Judd, E., Tan, L. y Walberg, H. (2001). *Teaching Additional Languages*. International Academy of Education.

López, C., Martín Peris, E., Esteve O. y Atienza, E. (2019). Lengua adicional. En *La competencia discursiva en sus constelaciones: glosario*. Recuperado el 8 de mayo de 2023.

<https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-lengua-adicional>

Español como lengua de herencia

● General

DE Spanisch als Herkunftssprache

EN Spanish as a Heritage Language

Este concepto se refiere al español hablado por aquellas personas que lo han aprendido de manera prolongada (generalmente, en el ambiente familiar), pero que no tienen las competencias lingüísticas y/o comunicativas propias de un nativo por haber crecido y vivido en un ambiente donde la lengua dominante es otra y han sido escolarizados en esa otra lengua (Montmany y González, 2020). Estos hablantes presentan **características específicas** que los distancian tanto de hablantes nativos monolingües, como también de los hablantes de **segunda lengua /lengua adicional** (Montrul, 2015). Por ejemplo, el hablante de herencia no suele haber recibido formación académica en esta lengua y, por tanto, su conocimiento **formal** de la misma es diferente al de un **alumno de español** de segunda lengua. Los cursos de español para hablantes de herencia deberían estar diseñados para fomentar la conexión afectiva con la lengua y adaptarse al ritmo y nivel de aprendizaje desigual entre los miembros.

González, V. y Montmany, B. (2020). De dónde venimos y hacia dónde vamos en la formación de profesores de español como lengua extranjera. *Revista de Estudos de Gestão, Informação e Tecnologia*, 14 ,2. 89-101.

http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT14-D6/pdf_169

Montrul, S. A. (2015). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9781139030502>

Español como lengua extranjera (ELE)

● General

DE Spanisch als Fremdsprache

EN Spanish as a foreign language

FR Espagnol langue étrangère

El término Español como Lengua Extranjera (ELE) se usa preferentemente cuando la enseñanza de esta lengua se produce en un lugar en el que la lengua meta no es considerada oficial o propia de los ciudadanos y designa generalmente los idiomas que se aprenden de manera **formal** y no de manera natural por exposición a la L1 (Méndez, 2021). Por el contrario, **español como lengua segunda** o L2 se usa cuando la lengua que se aprende se usa en el territorio, aunque no es la lengua meta de todos los ciudadanos. Recientemente, se opta por el término **español como lengua adicional** que se refiere a aquella que se aprende con posterioridad a la primera lengua. A estos tres conceptos debemos sumarle el de **español como lengua de herencia** (LH), entendida esta como la lengua que aprenden los individuos en su contexto familiar normalmente, pero que no es la propia del territorio en el que viven y en el que están escolarizados y que llega a desarrollarse con diferentes niveles de competencia, según el grado de exposición a la misma y los contextos de uso (Montmany y González, 2020).

González, V. y Montmany, B. (2020). De dónde venimos y hacia dónde vamos en la formación de profesores de español como lengua extranjera. *Revista de Estudos de Gestão, Informação e Tecnologia*, 14, 2. 89-101.

http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT14-D6/pdf_169

Méndez, M. (2021). 101 preguntas para ser profe de ELE. Edinumen.

Español como lengua segunda (E/L2)

● General

DE Spanisch als Zweitsprache

EN Spanish as a Second Language

FR Espagnol langue étrangère

El término Español como lengua segunda o L2 se usa preferentemente cuando la enseñanza de español se produce en un lugar en el que la lengua meta no es considerada oficial o propia de los ciudadanos y designa generalmente los idiomas que se aprenden de manera formal y no de manera natural por exposición a la L1, al igual manera que el **español como lengua extranjera**, aunque algunos autores distinguen estas dos apelaciones, considerando que la L2 se aprende en un sistema de inmersión y la lengua extranjera en un sistema **formal** (Méndez, 2021). También este término marcaría el orden en el que el individuo aprende las diferentes lenguas (L2, L3, L4...) de su repertorio, pero plantea problemas de uso en contextos bilingües (González y Montmany, 2020) y es por ello que se prefiere el término **español como lengua adicional**.

González, V. y Montmany, B. (2020). De dónde venimos y hacia dónde vamos en la formación de profesores de español como lengua extranjera. *Revista de Estudos de Gestão, Informação e Tecnologia*, 14, 2. 89-101.

http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT14-D6/pdf_169

Méndez, M. (2021). 101 preguntas para ser profe de ELE. Edinumen.

Estancia en el centro de prácticas

■ Tutor

DE Praktikumsaufenthalt

EN Stay period at the internship centre

FR Séjours de stage

Hablamos del espacio formativo (**presencial, en línea o híbrido**) de diferente duración, según **el programa**, en el que un **profesor en formación** y un **tutor**, que supervisa sus acciones docentes, articulan la teoría y la práctica en vistas a desarrollar **las competencias docentes** del profesor en formación y hacer frente a las tareas necesarias en el aula, ya sea en un nivel de **formación inicial**, ya sea de **formación continua**. Dentro del periodo que dura la **asignatura de prácticas**, la estancia se corresponde al momento en el que el profesor en formación se encuentra en relación directa con el tutor y con el **centro de prácticas**, participando en las clases (ya sea como observador en el periodo de **observación de clase**, ya sea de manera más activa al impartir él mismo la clase o parte de ella (Liesa y Vived, 2010). Durante las prácticas docentes, los futuros profesores comparan sus experiencias escolares con las situaciones en el aula y utilizan modelos curriculares vivenciados como recursos para orientar su práctica docente, adoptando acciones pertinentes y adecuadas acorde a su estilo docente en desarrollo (González y Fuentes, 2011).

González, M. y Fuentes, E. J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista Educación*, 354, 47 - 70.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-practicum-en-el-aprendizaje-de-la-profesion-docente/investigacion-educativa/22833>

Liesa, M. y Vived, E. (2016). El nuevo prácticum del grado de magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores. *Estudios Sobre Educación*, 18, 201-228.

<https://doi.org/10.15581/004.18.4671>

Estrategias de aprendizaje

■ Tutor

DE Lernstrategien

EN Learning strategies

FR Stratégies d'apprentissage

Nos referimos a las técnicas y procedimientos que usa cada persona de forma consciente para aprender, por ejemplo, una lengua. En el aprendizaje de lenguas se tienen en cuenta otros factores individuales como son la **actitud de estudiantes**, la aptitud, edad, **motivación** (Martín Peris et al., 2008). En la enseñanza, es crucial fomentar la autorregulación en los estudiantes y el desarrollo de estrategias de aprendizaje para lograr un aprendizaje óptimo. Esto implica desarrollar tanto la autorregulación cognitiva como la emocional, permitiendo a los estudiantes seleccionar estrategias adecuadas, **reflexionar** sobre su plan de estudio y realizar los **ajustes** necesarios. Como docentes, debemos brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para que sean autónomos y exitosos en este **proceso de aprendizaje** (Ruiz, 2020).

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). Estrategias de aprendizaje. En *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 17 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estrategias.htm

Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos?: Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.

Estructura de la clase de lenguas

■ Tutor

DE Strukturierung des Sprachunterrichts

EN Structure of the language class

FR Structure des cours de langues

La clase se puede estructurar teniendo en cuenta cuatro dimensiones (Richards y Lockhart, 2008): cómo comienza (comienzo); cómo se divide la clase en segmentos y cómo se relacionan unos con otros (**secuencia**); cómo se logra el sentido del movimiento en una clase, por ejemplo, decidiendo la diferente duración de las actividades para mantener la fluidez de la clase y un sentido de progresión (**ritmo**); cómo se finaliza una clase (cierre). Este patrón de organización tiene que tener en cuenta aspectos de **gestión del tiempo**. Dependiendo del tipo de **enfoque** metodológico que se utilice en una clase, los esquemas de desarrollo de la estructura serán diferentes. En general, se recomienda que en el comienzo se presenten los **objetivos** y se recuerden los contenidos que ya se han visto para enlazarlos con los contenidos de la **secuencia** de la clase. Para cerrar una clase se proponen actividades en las que se compruebe que los objetivos se han alcanzado. El objetivo principal del profesor al **planificar** su clase es ayudar al **alumno** a mejorar sus habilidades de comunicación en la lengua y a desarrollarse como un agente social. A través de estas habilidades, el estudiante podrá interactuar en diferentes situaciones donde se hable español y establecer conexiones con otras personas (Barroso, 2005).

Barroso, C. (2005). La preparación de una clase de ELE: pautas para una secuencia didáctica. En J.M. Izquierdo et al. (Coords), *I Congreso Internacional FIAPE: El español lengua del futuro*. FIAPE y Biblioteca Virtual redELE.

<https://www.educacionyfp.gob.es/va/dam/jcr:5238f370-bc77-4a44-8449-c14c896cc636/2005-esp-05-48barroso-pdf.pdf>

Richards, J.C. y Lockhart C. (2008). *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*. Cambridge University Press.

European Profiling Grid (EPG)

● General

DE European Profiling Grid (EPG)

EN European Profiling Grid (EPG)

FR European Profiling Grid (EPG)

La *European Profiling Grid* (EPG) es una parrilla que sirve de instrumento para situar el **desarrollo profesional** de los docentes de lenguas respecto a cuatro áreas principales de competencia y seis fases de desarrollo profesional (Kelly et al., 2013). La EPG está disponible en 13 lenguas y es el resultado de un trabajo conjunto europeo de la asociación Eaquals. Las áreas de competencias son: - **Formación, titulación y experiencia**: dominio de la lengua; formación realizada; evaluación de la práctica docente; experiencia docente - **Competencias docentes clave**: metodología (conocimientos y habilidades); evaluación; planificación de clases y de cursos; gestión del aula e interacción - **Competencias transversales**: competencia intercultural; conciencia lingüística; competencia digital - **Profesionalismo**: comportamiento; profesionalización; gestión administrativa

El documento **Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras** (Instituto Cervantes, 2012) y la EPG ayudan a los **programas formativos para profesores de español** a la organización del desarrollo profesional de la **competencia docente** de profesores de lengua, ya sea en **formación inicial** como en **formación continua** (Lorente y Arnold, 2017).

Instituto Cervantes (2012). *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Dirección Académica del IC. Recuperado el 19 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, Ch., y Mcevoy, W. (2013). *The European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. University of Southampton.
<https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-european-profiling-grid>

Lorente, P. y Arnold, J. (2017). Formación continua de profesores de ELE: retos y posibilidades. En D. Níkleva (Ed.), *Necesidades y tendencia en la formación del profesorado de español como lengua extranjera* (pp. 95-118). Peter Lang.

Evaluación

● General

DE Leistungsbeurteilung

EN Assessment

FR Evaluation

Acción educativa que consiste en recoger información sistemática del **grupo-clase** y valorarla para poder tomar una decisión acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus resultados (Cronbach, 1963). Existen diferentes tipos de evaluación (**evaluación formativa**, **evaluación sumativa**, **evaluación continua**, ...) según el tipo de información evaluada, los agentes (docentes, estudiantes), los instrumentos utilizados, el momento en que se realiza y el tipo de decisión que se toma (López et al., 2019).

La evaluación puede ser realizada por el profesor o por los alumnos sobre su propia actuación (autoevaluación) o sobre la actuación de sus compañeros (coevaluación). Al margen de los contextos educativos, son las organizaciones certificadoras las que llevan a cabo evaluación por medio de exámenes estandarizados (evaluación de terceros). Para indicar criterios de logro del trabajo del **alumno** se utilizan las **rúbricas de evaluación** como herramienta de evaluación (Figueras y Puig, 2013).

Los principios básicos de la evaluación son la validez (de constructo), fiabilidad, viabilidad, autenticidad, interactividad, impacto y utilidad (Bachman y Palmer, 1996).

Bachman y Palmer (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.

Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
<https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ismailgelen/116687/14.PDF>

Figueras, N. y Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español*. Edinumen.

López, C., Martín Peris, E., Esteve O. y Atienza, E. (2019). Evaluación. En *La competencia discursiva en sus constelaciones: glosario*. Recuperado el 19 de mayo de 2023.
<https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-evaluacion>

Evaluación continua

● General

DE Kontinuierliche Leistungsbeurteilung

EN Continuous assessment

FR Evaluation continue

La evaluación continua es un sistema de **evaluación** que usa evaluaciones periódicas a lo largo del periodo académico, para poder valorar el progreso del **alumnado** y poder, de este modo, realizar los ajustes necesarios. Estas evaluaciones pueden estar relacionadas con las actuaciones en clase, los trabajos y los proyectos realizados a lo largo del curso. La calificación final, por tanto, refleja todo el curso o semestre. Este método de recogida sistemática de información para el profesor es global, acumulativo, diagnóstico y formativo. Al proporcionar una **retroalimentación** relativamente rápida, la evaluación continua debería servir para supervisar el progreso del aprendizaje de los alumnos, proporcionar a los mismos una retroalimentación constructiva, identificar sus **aspectos de mejora** y examinar la eficacia del proceso de enseñanza/aprendizaje (Santmartí, 2007 y 2020).

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas claves. Evaluar para aprender*. Graó.

Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.

Evaluación del profesor en formación al tutor del centro de prácticas

▲ Profesor en formación

DE Beurteilung des Praktikumsmentors durch die angehende Lehrkraft

EN Trainee teacher assessment to the tutor of the training centre

FR Evaluation du maître de stage par le professeur en formation

Al término de la **estancia en el centro de prácticas** el **profesor en formación** realiza una evaluación del **tutor del centro de prácticas** (Peña et al., 2014). Para una evaluación adecuada de los tutores de prácticas, es crucial contar con una comprensión objetiva de su desempeño en su rol. Esto se logra a través de la retroalimentación de los estudiantes, la evaluación de los tutores profesionales y la verificación del cumplimiento de las responsabilidades contractuales y las obligaciones académicas establecidas. Dicha evaluación se basa en aspectos tales como el tipo de información recibida por parte del tutor sobre el **centro de prácticas** o sobre temas relativos a la **gestión de aula**. También el profesor en formación valorará el acompañamiento del tutor antes y durante la estancia, así como el grado de utilidad de la **retroalimentación** para poder identificar **aspectos de mejora** en su práctica docente (Torquemada y Jardínez, 2019). Esta valoración será comparada por el **tutor del programa formativo** o **coordinador del programa formativo** con la **evaluación del tutor del centro de prácticas al profesor en formación** y también será tomada en cuenta a la hora de planificar nuevas estancias para futuros profesores en formación dentro del mismo **programa formativo**. Junto con esto, esta evaluación ayuda al tutor a detectar aspectos de mejora para el **desarrollo profesional** de su competencia como tutor (Ruiz-Callado, 2011).

Peña, A., Medina, Y., Coba, V. y Pujol, Y. (2014). Evaluación del desempeño del tutor. *Revista de Medicina Isla de la Juventud*, 15(1), 22-37.

<https://remij.sld.cu/index.php/remij/article/view/90/190>

Ruiz-Callado, R. (2011). ¿Cómo evaluar las prácticas externas universitarias? Retos, alternativas, propuesta de un modelo y análisis de sus resultados. En *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària [Recurso electrónico]: Disseny de bones pràctiques docents en el context actual*.

<https://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2011/documentos/proposals/175657.pdf>

Torquemada, A. D. y Jardínez, L. (2019). La formación de competencias docentes universitarias a partir de la evaluación del desempeño del tutor. *Publicaciones*, 49(1), 39-52.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/download/9851/8099/>

Evaluación del tutor del centro de prácticas al profesor en formación

■ Tutor

DE Beurteilung der angehenden Lehrkraft durch den Praktikumsmentor

EN Assessment of the trainee teacher by the internship centre tutor

FR Evaluation du professeur en formation par le maître de stage

Al término de la **estancia en el centro de prácticas** el **tutor** realiza una evaluación del **profesor en formación** y de su experiencia en las **prácticas**. Dicha evaluación se basa sobre los aspectos que se han ido trabajando a lo largo de la estancia, como, por ejemplo, **planificación de clases** o estructura de la **secuencia didáctica** trabajada o la **gestión del tiempo**. También esta evaluación propicia la reflexión sobre su **desarrollo profesional** durante todo el periodo en el **centro de prácticas**. La valoración realizada será tenida en cuenta por el **tutor del programa formativo** o **coordinador del programa formativo** a la hora de **evaluar al profesor en formación** en la **asignatura de prácticas**. Por su parte el **profesor en formación** también realiza una **evaluación de su tutor**. La evaluación del proceso de enseñanza está relacionada con el enfoque del profesor como "práctico reflexivo" e "investigador en el aula" (González-Sanmamed et al., 2013)

Gonzalez-Sanmamed, M., Abeledo, E., Muñoz, P. y Veiga-Río, E. (2013). Las tareas de evaluación durante la experiencia del Practicum de Magisterio. VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo. https://www.researchgate.net/publication/334260956_LAS_TAREAS_DE_EVALUACION_DURANTE_LA_EXPERIENCIA_DEL_PRACTICUM_DE_MAGISTERIO

Evaluación formativa

● General

DE Formative Leistungsbeurteilung

EN Formative assessment

FR Evaluation formative

Sistema de **evaluación** del **alumno** que está relacionada con el proceso y con la información de retorno que se obtiene a partir de las experiencias de aprendizaje y enseñanza con especial atención en el progreso (Figueras y Puig, 2013). La evaluación formativa implica tener claro cómo se aprende, el rol del profesor, el papel del alumno y la asunción de responsabilidades. Algunas herramientas relacionada con los procesos de aprendizaje tanto en la formación de alumnos como en la **formación de profesores** son: la **retroalimentación**; **listas de control**, **fichas de observación**, **portafolio**, **diario de aprendizaje**, **tutoría**, cuestionarios, autoevaluación, o coevaluación. La evaluación formativa se centra en mejorar el trabajo y favorecer el proceso de aprendizaje. Se trata de una evaluación dinámica y auténtica que se enfoca en el progreso y el aprendizaje tanto del estudiante como del docente (Fernández, 2017).

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. MarcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera, 24. https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf

Figueras, N. y Puig, F. (2013). Pautas para la evaluación del español. Edinumen.

Evaluación sumativa

● General

DE Summative Leistungsbeurteilung

EN Summative assessment

FR Evaluation sommative

Sistema de **evaluación** que se interesa por el producto y coincide frecuentemente con pruebas finales (normalmente a partir de exámenes), aunque como su nombre indica es la acumulación de datos recogidos a lo largo de proceso de docencia-enseñanza para verificar hasta qué punto se han adquirido los aprendizajes evaluados (Martín Peris et al., 2008). La evaluación sumativa se realiza generalmente al final de un proceso educativo (curso, año, ...). Como la **evaluación formativa**, la formación sumativa ofrece **retroalimentación** al estudiante, al informarle de su preparación y el alcance de los **objetivos de aprendizaje** (López et al., 2019).

López, C., Martín Peris, E., Esteve O. y Atienza, E. (2019). Evaluación sumativa. En *La competencia discursiva en sus constelaciones: glosario*. Recuperado el 8 de mayo de 2023.

<https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-evaluacion-sumativa>

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés M., González, V., López Ferrero, C., Torner, S. (2008). Función de la evaluación. En *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 10 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/funcionevaluacion.htm

Ficha de observación

■ Tutor

DE Beobachtungsbogen

EN Observation templates

FR Grille d'observation

Corresponde al instrumento guía, de corte **reflexivo**, para la realización de la **observación de clases** enfocada a la práctica de los **profesores en formación**, dando a quien lo utiliza y al observado un objetivo para preparar la observación y que puede servir de base para objetivos más específicos (Esteve, 2004). Se prepara previo a la observación de clase, pues quien aplica el instrumento, (generalmente, el profesor en formación), deberá familiarizarse con la ficha de observación antes de su aplicación. Estas fichas pueden presentarse en diferentes formatos, como **diarios**, cuestionarios, informes de clase o notas de campo, y se utilizan como una preparación para la observación (Gutiérrez, 2007).

Las preguntas deben estar relacionadas con los temas clave de la clase y deben fomentar la **reflexión** sobre las fortalezas y **debilidades** de la clase, en relación con las habilidades de enseñanza. Las preguntas abiertas que comiencen con "por qué", "cómo", "qué" o "para qué" probablemente fomenten más reflexión que las preguntas de sí o no (British Council, 2012).

Por otra parte, el profesor observado debe conocer la ficha que recolecta información de su práctica docente. Una vez que se contempla la observación de clase con la aplicación de la ficha, se recomienda establecer un diálogo a partir de la información obtenida entre el **tutor del centro de prácticas** y el profesor en formación, normalmente durante el transcurso de una **tutoría**.

British Council (2012). *A Guide to Continuing Professional Development - Formal Observations*. British Council.

https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/c226_cpd_formal_observations_report_v4_1.pdf

Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En M.J. Sierra y D. Lasagabaster (Eds.), *La observación en la clase de I2: un instrumento al servicio de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 79-118). Universidad Autónoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, ICE.

<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/practicareflexiva/laobservacionenelaula.pdf>

Gutiérrez, E. (2007). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. En S. Pastor y S. Roca (Coords.), *Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua*, 336-342. ASELE.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0336.pdf

Formación continua

◆ Coordinador

DE Weiterbildung

EN Lifelong learning

FR Formation continue

La formación continua es un aprendizaje que se realiza a lo largo de la vida y que puede incluir tanto cursos teóricos como prácticos, que generalmente se imparten a través de una formación especializada. La formación continua va dirigida a profesores que ya tienen experiencia en el aula, a diferencia del profesor en **formación inicial** que no la tiene. Este conjunto de acciones formativas llevadas a cabo está enfocado a un **desarrollo profesional** para mejorar las cualificaciones, conocimientos y **competencias docentes** (Lorente y Arnold, 2017). Asimismo, puede estar dirigida a adaptar al profesor que lo necesite a las nuevas tendencias metodológicas y tecnológicas, así como a la creación de nuevas herramientas y/o formas de trabajo que puede que desconozcan por novedosas o que no tuvieron la oportunidad de adquirir en su formación inicial. En el contexto docente, esta formación es clave ya que los docentes deben reciclarse constantemente, para adaptarse a un mundo en transformación permanente (Iglesias, 2014).

Iglesias, I. (2014). Competencias generales y competencias docentes del profesorado de ELE en el s. XXI: nuevas rutas, nuevos retos. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 24, 57-72.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20157/19/0>

Lorente, P. y Arnold, J. (2017). Formación continua de profesores de ELE: retos y posibilidades. En D. Níkleva (Ed.), *Necesidades y tendencia en la formación del profesorado de español como lengua extranjera* (pp. 95-118). Peter Lang.

Formación inicial

◆ Coordinador

DE Erstausbildung

EN Initial training

FR Formation initiale

Es el proceso formativo que lleva a cabo el futuro profesor que todavía no tiene experiencia de aula, a diferencia del profesor en **formación continua** que sí tiene esta experiencia (Verdía, 2018). Se entiende que este profesor en formación inicial ya ha tenido contactos previos con la práctica profesional a través de sus experiencias como alumno, por ello cuenta con creencias y representaciones mentales sobre lo que es la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, una visión de lo que es la lengua y también sobre cuáles son los roles de los alumnos y de los profesores en el aula (Richards y Lockhart, 1998). En el marco de la **asignatura de prácticas**, el **profesor en formación** generalmente pasa una parte de su tiempo en un **centro de prácticas**, con un porcentaje de tiempo dedicado al aprendizaje teórico y con un tiempo de **observación de clases**, que es generalmente superior al del profesor en formación continua (Viñao, 2013).

Richards, J.C. y Lockhart C. (2008). *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*. Cambridge University Press.

Verdía, E. (2018). Desarrollo profesional. En J. Muñoz-Basols et al. (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 667 - 680). Routledge.

Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España : siglos XIX-XXI. *Revista Española De Educación Comparada*, 22, 19-37.
<https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9321>

Gestión de aula

■ Tutor

DE Classroom Management

EN Classroom management

FR Gestion de la salle de classe

Se refiere al conjunto de **estrategias** y acciones que un docente utiliza para organizar y dirigir de manera efectiva el ambiente y los recursos en el aula, por lo que se considera un elemento fundamental para el aprendizaje de una lengua. Implica gestionar de manera consciente los diferentes agrupamientos (individual, en parejas, en grupo), creando espacios de **interacción** y colaborativos entre el profesor y los alumnos y entre los propios **alumnos** (Williams y Burden, 1999). En la gestión del aula, el profesor tiene en cuenta las necesidades del grupo o las oportunidades de aprendizaje que puedan surgir y, en función de estas, puede variar su **planificación de clase** (Montmany, en Herrera 2020). Además, el profesor también supervisa el ambiente, identifica los momentos de cansancio o tensión para seleccionar las **actividades** más apropiadas, gestiona el **espacio** y el **tiempo**, establece un **ritmo** y turnos de participación, y controla el **tiempo de habla** tanto del profesor como de los alumnos. Todo esto se realiza con el objetivo de brindar a los estudiantes oportunidades de práctica significativa (Instituto Cervantes, 2012).

Instituto Cervantes (2012). *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Dirección Académica del IC. Recuperado el 19 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

Montmany, B. (2020). Tipos de aula. En F. Herrera (Coord.), *La gestión del aula de español. Desafío y actuaciones* (pp. 17-19). Difusión.

Williams, M. y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge University Press.

Gestión del espacio

■ Tutor

DE Raummanagement

EN Space management

FR Gestion de l'espace

Hace referencia a la organización y utilización efectiva del espacio físico con el objetivo de facilitar el aprendizaje y la interacción entre los **alumnos** y el profesor. Incluye aspectos como la disposición de los muebles y la distribución del espacio. Para un buen **ritmo** de la clase, en la **gestión del aula**, además de **gestión de turnos de habla** y **gestión del tiempo** es necesario que el profesor tenga en cuenta el espacio de la clase (ya sea en una **clase presencial** o una **clase en línea**) y utilice el espacio del que dispone en función de tipo de **actividad de aprendizaje** que se proponga o del tipo de agrupamientos que haya diseñado en su **planificación de clase** (Montmany, en Herrera 2020). En una clase presencial se tendrá en cuenta el mobiliario del aula (pizarra, mesas del profesor o de los alumnos, puerta...) o el movimiento del profesor/alumnos en el transcurso de las **actividades** de una clase o durante el trabajo en grupos (Montmany y Muntal, en Herrera 2020) . Detenerse sobre la gestión del espacio puede dar indicios importantes sobre la atención del profesor a los diferentes alumnos o la utilización de los diferentes recursos que ofrece el aula.

Montmany, B. (2020). Tipos de aula. En F. Herrera (Coord.), *La gestión del aula de español. Desafío y actuaciones* (pp. 17-19). Difusión.

Montmany, B. y Muntal, J. (2020). Componentes del aula. En F. Herrera (Coord.), *La gestión del aula de español. Desafío y actuaciones* (pp. 21-23). Difusión.

Gestión de los turnos de habla

■ Tutor

DE Sprecherwechsel

EN Turn-taking management

FR Gestion des tours de parole

Se entiende por "turno de habla" al lapso temporal durante el cual un hablante comienza a hablar y finaliza su intervención (Cestero, 1994). Para un buen **ritmo** de la clase, en la **gestión del aula** (además de la **gestión del espacio** y a la **gestión del tiempo**) se han de tener en cuenta la gestión de los turnos de habla, es decir, el tiempo de habla tanto del profesor como de los alumnos (con él o entre sí) en función del tipo de **actividades de aprendizaje** que se propongan en una clase o **secuencia didáctica** (Regueiro, 2021). El profesor no debe monopolizar el discurso en la clase y para verificar un equilibrio en el discurso del aula, puede ser muy útil en la **observación de clases** de un **profesor en formación**, documentar por medio de un **registro** temporal, el tiempo de la clase en el que el discurso se centra en el profesor y en el que los alumnos hablan entre sí o responden al profesor (González, 2010). También este tipo de registro puede ayudar al **tutor del centro de prácticas** a dar una retroalimentación sobre este aspecto al profesor en formación.

Cestero, A.M. (1994). Intercambio de turnos de habla en la conversación en lengua española. *Lingüística*, 24, 77-99.

<http://www.sel.edu.es/pdf/ene-jun-94/24-1-Cestero.pdf>

González, V. (2010). Análisis del discurso en el aula: Una herramienta para nuestra autoevaluación. *MarcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, 10, 83-96.

https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.gonzalez.pdf

Regueiro, A. (2021). Los turnos de habla en la clase de ELE. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica/ Español lengua extranjera*, 33.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:812638f5-8a74-441b-a648-e382df448132/turnos-habla.pdf>

Gestión del tiempo

■ Tutor

DE Zeitmanagement

EN Time management

FR Gestion du temps

Para un buen **ritmo** de la clase, en la **gestión del aula**, además de la planificación de la docencia, la **gestión de turnos de habla** y de la **gestión del espacio**, es necesario tener en cuenta la gestión del tiempo (García y Sanz, 2011). El profesorado debe ser consciente de su importancia y tomar medidas para gestionar adecuadamente el tiempo, con el fin de lograr un entorno eficaz en el aula. Con una buena gestión del tiempo, es posible prestar una mayor atención a las necesidades educativas de cada alumno (pudiendo gestionar más eficazmente las situaciones que requieran más urgencia y evitar quedarse atrás cuando surgen imprevistos) (Hargreaves, 1992). Así mismo, permite obtener mejores resultados en menos tiempo, lo que ayuda a una mayor concentración en el trabajo, permite ser más productivo y, además, ayuda a reducir el estrés que pueda causar el dejar tareas inacabadas o terminadas con prisa.

García, F. y Sanz, R. J. (2011). La gestión del tiempo por parte de los profesores principiantes. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 38, 52-59.

https://institucional.us.es/revistas/universitaria/38/art_4.pdf

Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de educación*, 31-53.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0ef143be-af76-4b8e-9854-c8d816a48aa3/re2980200486-pdf.pdf>

Grabación de clase

■ Tutor

DE Unterrichtsaufnahme

EN Class recordings

FR Enregistrements de cours

Cumple el objetivo de poder visionar la clase posteriormente, con objeto de recopilar información o **registrar evidencias** al respecto y **reflexionar** sobre lo que ha sucedido en el aula, o incluso de facilitar una supervisión online del **profesor en formación** durante su **estancia en el centro de prácticas** (Lilienthal et al., 2017). Puede realizarse en vídeo, audio o sistemas de anotación como VEO (*Video Enhanced Observation*) (Batlle y Miller, 2017). Sin embargo, antes de grabar cualquier clase es necesario contar con los permisos necesarios por escrito. Si los alumnos son adultos, ellos mismos deben autorizar la grabación, mientras que en el caso de menores de edad, será necesario obtener el consentimiento de los padres o tutores legales. Además, se requiere el permiso correspondiente del centro educativo en todos los casos. En el ámbito de la **asignatura de prácticas**, el **microteaching** es ampliamente utilizado (Batlle et al., 2020) y es esencial que el profesor en formación sea consciente de la necesidad de una preparación profesional para grabar clases.

Batlle J. , Cuesta, A. y González, V. (2020). El *microteaching* como secuencia didáctica: inicios de los procesos reflexivos en la formación de profesores de ELE. E-SEDLL, 3, 62-73.
<https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/03/05.pdf>

Battle, J. y Miller, P. (2017) Video Enhanced Observation and Teacher Development: Teachers' Beliefs as Technology Users. En *Proceedings of 9th International Conference on Education and New Learning Technologies*, EDULEARN17, 2352-2361.
https://veoeuropa.com/wp-content/uploads/2017/07/Batlle_Miller_2017.pdf

Lilienthal, L., Potthoff, D. y Anderson, K.E. (2017). The Development of an Online, Graduate Practicum Course. *The Delta Kappa Gamma Bulletin. International Journal for Professional Educators*, 84 (1), 42-50.
https://www.dkg.is/static/files/skjol_landsamband/bulletin_grein_jona.pdf#page=42

Grupo clase

■ Tutor

DE Klasse / Gruppe

EN Class group

FR Groupe-classe

Se refiere a un conjunto de estudiantes que comparten un mismo entorno escolar y tiempo de instrucción. Su objetivo principal es facilitar el aprendizaje colectivo, promoviendo la interacción y alcanzando los objetivos establecidos (Cembranos y Medina, 2014). Cada grupo presenta características específicas, como la **interacción** entre los participantes, el compromiso mutuo y la duración a largo plazo. Además, los miembros comparten metas comunes y trabajan juntos para alcanzarlas. Valorar las diferencias y destacar los puntos en común fortalece el sentido de pertenencia entre los compañeros de clase (Hadfield, 1992; Dörnyei y Malderez, 1997). Asimismo, cada grupo desarrolla una estructura interna, comparte responsabilidades y establece relaciones entre los participantes, además de seguir normas implícitas de comportamiento (Dörnyei y Murphy, 2003). Dependiendo del **contexto educativo**, los alumnos integrantes del grupo clase compartirán su L1 (**grupo monolingüe**) o manejarán varias, en diferentes niveles de competencia (**grupo plurilingüe**).

Cembranos, F. y Medina, J. Á. (2014). *Grupos inteligentes: Teoría y práctica del trabajo en equipo*. Editorial Popular.

Dörnyei, Z. y Malderez, A. (1997). Group dynamics and foreign language teaching. *System*, 25(1), 65-81.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X96000619>

Dörnyei, Z. y Murphy, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Hadfield, J. (1992). *Groups that work (and those that don't). Creating conditions for effective teamwork*. Jossey-Bass Publishers.

Grupo clase monolingüe

■ Tutor

DE Einsprachige Klasse / Gruppe

EN Monolingual class group

FR Groupe-classe monolingue

Hablamos de grupo monolingüe cuando el **grupo clase** está formado por estudiantes que comparten una misma lengua. Se diferencia del **grupo-clase plurilingüe** en que los alumnos no comparten una lengua común (Consejo de Europa, 2002). Suele darse de forma habitual cuando el grupo estudia lenguas en su país de origen o viajan juntos para aprender la lengua meta. Los alumnos de un grupo clase monolingüe hablarán, por tanto, la misma lengua y compartirán, además, la mayoría de los aspectos de la cultura.

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Grupo clase plurilingüe

■ Tutor

DE Mehrsprachige Klasse / Gruppe

EN Plurilingual Class Group

FR Groupe-classe plurilingue

Se entiende por grupo plurilingüe cuando, a diferencia del **grupo clase monolingüe**, el **grupo clase** está formado por estudiantes que no comparten una lengua común. En un contexto de no inmersión, hablamos de un grupo clase en el que los alumnos disponen de más de una lengua (independientemente de su nivel de competencia), y en el que podemos encontrar alumnos de origen inmigrante, **hablantes de herencia** o refugiados (Coste et al., 2009). El actual intercambio global de personas fomenta la interacción plurilingüe y pluricultural en el aula, lo que subraya la importancia del plurilingüismo y del aprendizaje **intercultural** como componentes esenciales de la educación y la enseñanza de idiomas (Esteve et al., 2017). En línea con el **MCER** (Consejo de Europa, 2020), al estar en una clase plurilingüe y, a medida que una persona adquiere más habilidades lingüísticas, no mantiene esos idiomas y culturas en compartimentos mentales separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa en la cual todos los conocimientos y experiencias lingüísticas contribuyen y los idiomas interactúan entre sí.

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Coste, D., Moore, D. y Zarate, G. (2009). Plurilingual and Pluricultural Competence. *Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. Reference Studies for the Council of Europe*. Language Policy Division.

<https://rm.coe.int/168069d29b>

Esteve, O., Fernández, F., Martín Peris, E. y Atienza, E. (2017). The Integrated Plurilingual Approach: A didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages. *Language and Sociocultural Theory*, 3, 153-176.

<https://www.researchgate.net/publication/313546229> The Integrated Plurilingual Approach A didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages

Guía docente

◆ Coordinador

DE Curriculum

EN Syllabus/ Teaching guide

FR Guide pédagogique

Consiste en la planificación detallada de asignaturas y módulos de un **programa**, basada en los principios estipulados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Sánchez et al., 2014). El objetivo de las guías docentes es reflejar de forma transparente **objetivos de aprendizaje**, competencias que se han de desarrollar, contenidos de las diferentes asignaturas y módulos, metodología de trabajo, **créditos ETCS**, dedicación de los estudiantes y formas de **evaluación** previstas. La calidad de la guía docente dependerá de la utilidad que los alumnos encuentren en ella para planificar y llevar a cabo el trabajo que tienen que hacer para lograr las competencias de una materia (de Miguel, 2005). En el contexto de la **asignatura de prácticas**, es importante que los diferentes actores implicados conozcan el contenido de la guía docente para poder asegurar que se cumplen los objetivos de aprendizaje previstos para el **profesor en formación**.

Sánchez, M., Ruiz, C., y Pascual, I. (2014). La guía docente como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 63(2), 53-64.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28971>

de Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.

<https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/187445>

Incidente crítico

▲ Profesor en formación

DE Critical Incident

EN Critical Incident

FR Incident critique

Hablamos de eventos que pueden tener lugar durante una clase y que tienen un gran potencial para provocar cambios significativos en la identidad profesional del docente. Estos eventos pueden ser emocionalmente desestabilizadores, difíciles de solucionar con una respuesta inmediata y parcial, o desafiar los roles y concepciones que el docente tiene actualmente (Monereo, 2010). Hay que tener en cuenta siempre que, para que un incidente crítico tenga efecto, debe ser percibido como tal. Si usamos el incidente crítico como método de investigación y **reflexión** (Butterfield et al. 2005), pedimos al **profesor en formación** que recuerde y describa un momento en el que un comportamiento (por ejemplo, en su **diario de aprendizaje**), una acción o un suceso de clase que influyeron (positiva o negativamente) en un resultado específico (por ejemplo, la realización de una **tarea** pedagógica determinada). Al analizarlo, podemos obtener información sobre cómo **mejorar** el rendimiento del grupo (Bilbao y Monereo, 2011).

Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151.
<http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>

Butterfield, L., Borgen, W., Amundson, N. y Maglio, A. S. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative research* (5), 475-497.
https://www.researchgate.net/publication/307981646_Fifty_years_of_the_critical_incident_technique_1954-2004_and_beyond

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
<https://doi.org/10.35362/rie520615>

Informe del tutor del centro de prácticas

■ Tutor

DE Praktikumsbericht des Mentors

EN Internship centre tutor's report

FR Rapport du tuteur du lieu de stage sur le professeur en formation

Hablamos de un informe sobre la actividad del profesor, al final de la estancia del **profesor en formación** en el **centro de prácticas** que, en muchos casos, debe redactar el **tutor**, con relación a la actividad del profesor en formación. Con esta **evaluación/valoración**, se pretende dejar constancia de las acciones del profesor en formación con el fin de ver sus puntos fuertes y **aspectos de mejora** y poder, así, optimizarlas (Martínez y Raposo, 2011). Con este tipo de informes, se desea mejorar la calidad del aprendizaje del profesor en formación. Además, se quiere ajustar los conocimientos del profesor en formación para su futura práctica docente, favorecer una **(auto)reflexión** profunda (Schön, 1983) y promover la calidad de la **estancia de prácticas** en general. Este informe debe servir como elemento clave del **proceso de enseñanza/aprendizaje** que lleva a cabo el profesor en formación durante su estancia, así como de revisión (continua), reflexión (Perrenoud, 2004) y exploración de la propia práctica docente para promover un aprendizaje más meditado y **reflexivo** (Esteve, 2004).

Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». En N. Estevan (ed.), *Actas I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras*, 8-21. Instituto Cervantes y Edelsa.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf

Martínez, E. y Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Educación*, 354, 155-181.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e8b0223f-072b-4427-9b8b-7f7cbb5af6ae/re35407-pdf.pdf>

Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Informe de prácticas del profesor en formación

▲ Profesor en formación

DE Praktikumsbericht der angehenden Lehrkraft

EN Trainee teacher internship report

FR Rapport de stage du professeur en formation

Es un documento redactado por el **profesor en formación** que recoge las observaciones y **reflexiones** realizadas por el docente en formación durante su experiencia en el **centro de prácticas** y que debe mostrar las distintas etapas de la **asignatura de prácticas**. Este informe tiene como objetivo principal evaluar y mejorar el desempeño del profesor en formación, así como proporcionar **retroalimentación** para su **desarrollo profesional** (Domínguez y Quintanal, 2020). Por ello, el informe incluirá tanto los buenos resultados obtenidos como los **aspectos de mejora**, junto con cualquier otra observación personal que se considere relevante (Gatti y Zatti, 2015). La **evaluación** de la experiencia formativa dentro de la asignatura de prácticas se realiza, principalmente, a través del informe de prácticas y suele ser conjunta entre el **tutor del centro de prácticas** y **coordinador**, al ser el coordinador el responsable último de introducir las evaluaciones finales (Grilli y Silva, 2015).

Domínguez, A. y Quintanal, J. (2020). Las prácticas en la formación de futuros maestros en el contexto universitario mexicano. *Revista Practicum*, 5(1), 68-94.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9831>

Gatti, V. y Zatti, M. (2015). Pensar las prácticas de enseñanza a partir de los informes narrativos. *Memoria Académica* 21, 319-330.

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8208/pr.8208.pdf

Grilli, J. y Silva, L. (2015). Análisis colectivo de las prácticas de aula. Dispositivos en la formación inicial de profesores que favorecen el aprendizaje colaborativo. *Diálogos Educativos*, 15(29).

<http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n29/grilli>

Instrucciones

■ Tutor

DE Anweisungen

EN Instructions

FR Instructions

Las instrucciones son las pautas que el profesor proporciona a los alumnos para que puedan cumplir sus **tareas** o **actividades**. Tienen que ser claras, bien estructuradas y varían según el momento de la clase o la **actividad** (Barroso, 2005). Dentro del repertorio de **estrategias** para dar instrucciones, podemos mencionar las siguientes: comprobar que los alumnos han entendido, reformulando lo que aparece en el material; ejemplificar o dar modelos de lo que hay que realizar; desglosar la instrucción en pasos; anotar la instrucción en la pizarra; traducir a la L1 la instrucción o parte de esta. Unas buenas instrucciones son piezas fundamentales en la clase, que activan las tareas, ayudan a la **gestión de aula** y al **ritmo** y tienen un impacto significativo en el desarrollo de las habilidades comunicativas. De este modo, si las **tareas** contribuyen a mejorar la competencia comunicativa, una transmisión clara y efectiva por parte del profesor de las directrices para realizar esas tareas facilitará el desarrollo de dicha competencia (Bayés y Montmany, 2013).

Barroso, C. (2005). La preparación de una clase de ELE: pautas para una secuencia didáctica. En J.M. Izquierdo et al. (Coords), *I Congreso Internacional FIAPE: El español lengua del futuro*. FIAPE y Biblioteca Virtual redELE.

<https://www.educacionyfp.gob.es/va/dam/jcr:5238f370-bc77-4a44-8449-c14c896cc636/2005-esp-05-48barroso-pdf.pdf>

Bayés, M. y Montmany, B. (2013). Instrucciones en el aula de ELE: Pasado, presente y futuro. *Actas del XXIII Congreso Internacional ASELE*, 189-198.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0019.pdf

Interacción en el aula

■ Tutor

DE Interaktion im Unterricht

EN Classroom interaction

FR Interaction en classe

Es una forma de actividad comunicativa entre dos o más participantes que se influyen de manera recíproca. La interacción en el aula de ELE se realiza entre los alumnos y entre los alumnos con el profesor (Martín Peris et al., 2008). En el caso específico de la **estancia en el centro de prácticas**, cuando el **profesor en formación** participa activamente en la clase, el **tutor de prácticas**, en su **observación** al profesor en formación, identifica los diferentes tipos de interacción tanto de forma individual como la que realiza con todo el **grupo clase**. Para ello, el tutor realiza **registros de evidencias** por medio de **fichas de observación**. Estos registros le servirán al tutor para la **retroalimentación** al profesor en formación en las **tutorías**. La observación de estas interacciones estará basada en diferentes elementos: aspectos o esquemas a grandes rasgos en cada una de las diferentes fases de una **secuencia** (por ejemplo: explicación, puesta en común, preguntas de alumnos, preguntas del profesor, lectura, ...) o aspectos sobre con quién interactúa el profesor en formación (por ejemplo: con el grupo clase, con parejas, con grupos de trabajo, con un/a alumno/-a en concreto...) y todas tienen un objetivo y función determinados (González, 2010).

González, V. (2010). La interacción en el aula de español como lengua extranjera: discurso generado por el alumno. *SEDLL. Lenguaje y Textos*, 32, 105-111.

http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_interaccion_en_el_aula_de_espanol_como_lengua_extranjera_gonzalez_arguello_maa_v.pdf

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). Interacción. En *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 17 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccion.htm

Lengua vehicular

■ Tutor

DE Unterrichtssprache

EN Vehicular language

FR Langue d'enseignement

Es la lengua elegida para comunicarse habitualmente en una comunidad de habla cuando existen varias lenguas maternas entre sus miembros (Martín Peris et al., 2008). En la clase de **español lengua extranjera**, es el español la lengua que se utiliza como lengua común entre todos los participantes. Normalmente, se suele usar la lengua materna de los estudiantes en el **grupo clase monolingüe** si el profesor del curso la conoce. El inglés suele usarse en el **grupo clase plurilingüe**. Hoy en día en el aula de segundas lenguas se acepta el uso moderado de cualquier lengua vehicular, sobre todo en niveles iniciales de aprendizaje en el que los estudiantes tienen escaso dominio de la lengua meta o en situaciones de **mediación** (Sánchez, 2022).

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). Lengua vehicular. En *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 17 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguavehicular.htm

Sánchez, A. (Coord.) (2022). *Mediación en el aprendizaje de lenguas: estrategias y recursos*. Grupo Anaya.

Material didáctico

■ Tutor

DE Lehrmaterial

EN Teaching Materials

FR Matériel didactique

Hablamos de cualquier colección de materiales que un profesor puede utilizar en **situaciones de enseñanza y aprendizaje** para ayudar a alcanzar los **objetivos de aprendizaje** deseados. Puede incluir recursos elaborados por el profesor, por los alumnos, materiales de libros de texto, libros de lectura (específicos de clases de ELE o no), diccionarios, fichas de trabajo o *realia*. Este material debería ser significativo y accional, para que genere interacción en el aula (Sans y Garrido, 2020). A pesar de que hoy en día existen muchos recursos de aprendizaje disponibles para nuestras clases (publicados por editoriales o en redes sociales), los profesores siguen invirtiendo gran parte de su jornada laboral en diseñar y crear materiales nuevos (o adaptados) para sus **cursos**. Asimismo, cada material didáctico debe tener en cuenta un análisis de la **secuencia** y ajustes a las **actividades de aula**, objetivos y contenidos (Garmendia y Sans, 2015).

Garmendia, A., y Sans, N. (2015). Diseño de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de ELE: 10 preguntas imprescindibles. En F. Herrera (Coord.), *La formación del profesorado de Español. Innovación y reto* (pp. 91-100). Difusión.

Sans, N. y Garrido, P. (2020). Planificar una unidad didáctica. En Herrera, F. (Anfitrión) *Ldelengua*, 133 [Podcast].
<https://eledelengua.com/ldelengua-133-planificar-una-unidad-didactica/>

MCER

● General

DE GeR

EN CEFR

FR CECR

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) es un documento publicado por el Consejo de Europa en 2001, con un volumen complementario en 2020 (Consejo de Europa, 2020), que define un marco de referencia de reconocimiento europeo para definir la competencia lingüística en el dominio de una lengua en 3 niveles diferentes: A (usuario básico); B (usuario independiente); C (usuario competente). A su vez, cada uno de los tres niveles se subdivide en dos subgrupos: A1 (acceso); A2 (plataforma); B1 (intermedio); B2 (intermedio alto); C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría). El Marco es esencial para definir **objetivos de aprendizaje** o los **niveles** en los cursos de lenguas. En español, los objetivos propuestos en el Marco se concretaron en el **Plan curricular del Instituto Cervantes, (PCIC)**.

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Método

● General

DE Methode

EN Method

FR Méthode

Conjunto de los **procedimientos** establecidos de forma explícita a partir de una base teórica, determinada por el **enfoque**, con la intención de guiar la labor docente y hacer efectivo el aprendizaje. Richard y Rodgers (1998) proponen un modelo para la descripción de los distintos métodos en torno a tres elementos constitutivos: el enfoque, el **diseño** y los procedimientos. El método determina el **programa**, los **objetivos**, el contenido, técnicas de trabajo, tipos de **actividades**, roles y funciones del profesor, alumnos o el **material didáctico** (Martín Peris et al., 2008).

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). Método. En *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 17 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodo.htm

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.

Microteaching

■ Tutor

DE Microteaching

EN Microteaching

FR Micro-enseignement

El *microteaching* o microenseñanza es una técnica de enseñanza para el desarrollo de la reflexión profesional de formación de docentes en la que el **profesor en formación** revisa, junto a sus compañeros de formación y/o profesores, una corta sesión de enseñanza en una situación de enseñanza con el objetivo de entrenarse (sobre todo en **formación inicial**) o para mejorar las prácticas docentes (**formación continua**). Es una microlección en la que el participante lleva a cabo una acción didáctica sobre un aspecto particular o una técnica precisa para **reflexionar** sobre ella (Battle et al., 2020). Durante la sesión de *microteaching* los profesores en formación pueden asumir diversos roles y experimentan vivencialmente diferentes experiencias (como profesores, como alumnos o como observadores) (Salaberri, 2004).

Battle J. , Cuesta, A. y González, V. (2020). El microteaching como secuencia didáctica: inicios de los procesos reflexivos en la formación de profesores de ELE. E-SEDLL, 3, 62-73.

<https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/03/05.pdf>

Salaberri, M.S. (2004). Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación. En J.M. Sierra y D. Lasagabaster (Eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 51-78). Universidad Autónoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, ICE.

Monitoreo en el aula

■ Tutor

DE Monitoring des Unterrichts

EN Classroom monitoring

FR Suivi de la classe

Hablamos de un proceso continuo y sistemático mediante el cual se comprueba la eficacia de las acciones llevadas a cabo por el **profesor en formación** (tanto sus logros como sus **puntos débiles**) para poder trabajar sobre ellas e implementar las medidas necesarias que le ayuden a sacar el mayor partido de su experiencia. Para llevarlo a cabo, es beneficioso aprovechar las herramientas a nuestro alcance (**fichas de observación**, **registro de evidencias**, mantener un proceso de **retroalimentación** continuo, realizar **observaciones** específicas sobre aspectos de mejora y revisar los informes y/o comentarios realizados durante la **estancia**). Por su parte, el **portafolio reflexivo** es una herramienta que fomenta en los estudiantes el uso constante de estrategias metacognitivas como la **planificación**, la monitorización y la **evaluación**, así como la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades (Sayós y Torras citados en Pujolà, 2019). Además, puede servir como herramienta que permita al docente más experto monitorear el **desarrollo profesional** de los profesores en formación (Pujolà y González, 2018).

Pujolà, J.T. (Ed.) (2019). *El portafolio digital en la docencia universitaria*. Ediciones Octaedro.
<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/11/15209-PUJOLA-El-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria.pdf>

Pujolà, J.T. y González, V. (2007). El uso del portafolio reflexivo del profesor (PRP) para la autoevaluación continua del profesor. En S. Pastor y S. Roca (Coords), *Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua*, 19-22. ASELE.
https://www.researchgate.net/publication/323526536_El_uso_del_portafolio_reflexivo_del_profesor_PRP_para_la_autoevaluacion_en_la_formacion_continua

Motivación de los estudiantes

■ Tutor

DE Lerner motivation

EN Students motivation

FR Motivation des apprenants

La motivación del alumno se suele entender como la manifestación de entusiasmo y buena **actitud** hacia el proceso de aprendizaje y es uno de los factores más importantes en el **aprendizaje** de idiomas. Generalmente, está relacionada con el nivel de activación, la elección y la persistencia en la realización de una **tarea** o actividad (Núñez, 2009). Los logros de los estudiantes reflejan su motivación y dedicación en el aprendizaje y el desarrollo de su potencial. Aquellos que están más motivados en aprender la lengua buscan mayor autonomía, lo que refuerza aún más su motivación al tener mayor control sobre su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la motivación puede mejorar el rendimiento de los estudiantes al cerrar la brecha entre su capacidad y su disposición a trabajar (Arnold, en Muñoz-Basols et al., 2018). Las expectativas de los alumnos en relación al curso y sus **necesidades individuales** son factores que también influyen en el desarrollo de las clases. Es común encontrar estudiantes de diversos perfiles y características en un aula, lo que puede influir en la **dinámica** y la motivación de la clase y requerir de ajustes por parte del docente para lograr un ambiente de aprendizaje óptimo para todo el **grupo** (Estévez y de la Peña, 1999).

Arnold, J. (2018). Autonomía y motivación. En Muñoz-Basols, J., Gironzetti, E. y Lacorte, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 26-37). Routledge.

Estévez, M. y de la Peña, A. (1999). Arriba ese ánimo: cómo fomentar la autoestima en alumnos de ELE. En M. Franco et al. (Coords), *Actas del X Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 235-244. ASELE.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0233.pdf

Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En B. Duarte et al. (Coord.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 41-67. Universidade do Minho.

<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>

Nivel de los cursos de lengua

▲ Profesor en formación

DE Niveau der Sprachkurse

EN Level of courses

FR Niveau des cours

Se utilizan como una forma de medir el dominio que una persona tiene de una lengua en particular. Los niveles permiten establecer una escala común de referencia que facilite la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de un idioma. Existen diferentes sistemas de niveles en los cursos de lengua, aunque uno de los más utilizados es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (**MCER**)(Consejo de Europa, 2020). El MCER establece seis niveles de dominio de un idioma: A1, A2, B1, B2, C1 y C2, reflejados en el **Plan curricular del Instituto Cervantes** (Instituto Cervantes, 2006). Los niveles A1 y A2 se corresponden con un dominio básico del idioma, mientras que los niveles B1 y B2 se consideran intermedios. Los niveles C1 y C2 se corresponden con un dominio avanzado del idioma. Cada nivel implica la adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas específicas que permiten al estudiante utilizar el idioma en diferentes situaciones y contextos. Los niveles también sirven para establecer **objetivos de aprendizaje**, diseñar cursos y **materiales didácticos** adecuados a las necesidades de cada estudiante (Consejo de Europa, 2020).

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva. Recuperado el 18 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm

Objetivo de aprendizaje

■ Tutor

DE Lernziel

EN Learning Objective

FR Objectif d'apprentissage

Suelen referirse al hecho de capacitar al **alumno** para que se convierta en un comunicador crítico y competente. Estos aparecen como breves enunciados que describen lo que se espera que los alumnos aprendan al final del curso, unidad, **actividad** o proyecto y se suelen presentar en infinitivo. Están especificados en las **guías docentes** de los **programas**. Los objetivos de aprendizaje pueden ser definidos específicamente para la clase de ELE en términos tanto del conocimiento como de la habilidad del uso de la lengua (Hornberger citado en Llobera, 1995). Los objetivos de aprendizaje en la clase de ELE suelen enunciarse como "El alumno será capaz de..." y deben describir claramente lo que se espera que los estudiantes logren como resultado de la instrucción. A partir los cambios promovidos por el **MCER** (Consejo de Europa, 2020) en los que se habla de un Enfoque Orientado a la Acción (EOA), donde el aprendiente es considerado como un agente social, se produce un cambio de dirección donde prima una perspectiva de "dominio". En esta perspectiva, se destaca lo que el alumno "puede hacer" y no se centra tanto en sus carencias. La idea de este enfoque es diseñar un tipo de enseñanza que se fundamente en las **necesidades** comunicativas del mundo real.

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Llobera, M. (coord.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa.

Observación de clase

■ Tutor

DE Unterrichtsbeobachtung

EN Classroom observation

FR Observation de cours

Hace referencia al proceso de entrar en una clase de lenguas, sin participar activamente en ella, para observar la actuación docente (Richards y Lockhart, 2008). Con ayuda de **fichas de observación**, se realiza un **registro** sistemático de lo que ocurre en el aula (Martín Peris et al., 2008). Se intenta, así, obtener una visión objetiva que permita una **reflexión** sobre los aspectos observados en vistas a mejorar la futura práctica docente del **profesor en formación**, ya sea **formación inicial**, ya sea **continua**. En la **asignatura de prácticas**, dentro del periodo de **preparación de las prácticas**, es habitual iniciar a los profesores de formación inicial a la observación, por medio de la técnica del **microteaching** (Batlle et al., 2020). En la **estancia en el centro de prácticas** tanto el **tutor de prácticas** como el profesor en formación se observan mutuamente. En formación continua, se utiliza también la **observación entre pares**.

Batlle J. , Cuesta, A. y González, V. (2020). El *microteaching* como secuencia didáctica: inicios de los procesos reflexivos en la formación de profesores de ELE. *E-SEDLL*, 3, 62-73.
<https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/03/05.pdf>

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). Observación de clases. En *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 16 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/observacionclases.htm

Richards, J.C. y Lockhart, C. (2008). *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*. Cambridge University Press.

Observación entre pares

■ Tutor

DE Kollegiale Unterrichtsbeobachtung

EN Peer observation

FR Observation par les pairs

Designa una estrategia en la que dos docentes (en este caso, **profesores en formación**), con niveles de experiencia similares, acuerdan observarse mutuamente en uno o varios aspectos pedagógicos de su enseñanza en el aula. Se usan herramientas de recopilación de **evidencia** y **reflexión** para luego proporcionarse retroalimentación constructiva mutua, lo que les permite reflexionar y establecer **objetivos de mejora** (Durán et al., 2020). En este tipo **observación de clases** se realiza un proceso de aprendizaje y/o **evaluación** por o de colegas, que conduce a diferentes resultados de aprendizaje para todos los participantes en una perspectiva de mejora de su actuación docente. Se utiliza frecuentemente en **formación continua** y en proyectos de investigación en acción. Es menos común realizar este tipo de observación en **formación inicial**, en la que se prefiere la técnica del **microteaching** (Batlle et al., 2020).

Batlle J. , Cuesta, A. y González, V. (2020). El *microteaching* como secuencia didáctica: inicios de los procesos reflexivos en la formación de profesores de ELE. *E-SEDLL*, 3, 62-73.
<https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/03/05.pdf>

Duran, D., Corcelles, M., y Miquel, E. (2020). La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente. La percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Àmbits de Psicopedagogia y Orientación*, (53), 49-61.
<https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2636>

Perfil del profesorado

■ Tutor

DE Profil des Lehrkräfte

EN Teacher profile

FR Profil du corps enseignant

Incluye toda aquella información que comparten los profesores de un **centro** y que es relevante para el **profesor en formación** que realiza sus prácticas allí. Puesto que el profesor en formación llevará a cabo sus **observaciones** en el centro de prácticas, es importante que conozca el perfil del profesorado, a fin de poder interpretar mejor la información que obtiene a través de las prácticas ya que funcionando aisladamente, se tienen pocas posibilidades de cumplir con su función (Zabalza, 2016). Las características del profesorado se pueden referir a aspectos como: **formación inicial** (de lengua o de didáctica), **formación continua** (si hay oferta formativa en el propio centro o si es regular), **uso L1** y cuál es la **lengua vehicular** o si el profesorado tiene responsabilidades distintas a las de impartir clases (Martín Peris, 2009). El profesor en formación también debería tener en cuenta si el profesorado es hispanohablante o no, o el **contexto educativo**. Por ejemplo, qué tipo de formación se ofrece, si el aula es **diversa**, o si el grupo o grupos con los que trabaja son **monolingües** o **plurilingües** y cuáles son los bagajes formativos y vitales del **tutor** y del resto de profesores.

Martín Peris, E. (2009). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. MarcoELE. *Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, 8, 167-180.

https://www.marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin1.pdf

Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, VI(1), 1-23.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>

Plan Curricular del Instituto Cervantes

● General

- DE Lehrplan des Instituto Cervantes
- EN Cervantes Institute Curricular Plan
- FR Plan d'études de l'Institut Cervantes

Documento que fija y desarrolla los distintos niveles de dominio en un **programa** de enseñanza del español como lengua extranjera según la escala de niveles que propone el **Marco común europeo de referencia** (Consejo de Europa, 2020). Los niveles de referencia que contiene cumplen una función de normalización y coherencia en la enseñanza del español en todo el mundo. Se estructura en seis grandes campos o «componentes»; cada uno de los seis componentes contiene uno o más «inventarios», con las unidades que formarán parte del programa de los diferentes cursos. Los componentes son: componente gramatical; componente pragmático-discursivo; componente nocional; componente cultural; componente de aprendizaje (Martín Peris et al., 2008). Se presenta en tres volúmenes, correspondientes a cada uno de los tres grandes **niveles** de referencia del Marco. El Instituto designa estos niveles con un código alfanumérico; cada uno de ellos se subdivide en otros dos, lo que da los siguientes seis niveles: Nivel A1- Nivel A2 (primer volumen), Nivel B1 – Nivel B2 (segundo volumen) y Nivel C1 – Nivel C2 (tercer volumen) (Instituto Cervantes, 2006).

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva. Recuperado el 18 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). Diseño de programas. En *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 17 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plancurricularic.htm

Planificación de clase

■ Tutor

DE Unterrichtsplanung

EN Lesson planning

FR Planification de la classe

Se refiere al proceso de determinar la **secuencia** de actividades previstas para un período temporal limitado, mediante las cuales se pretende conseguir los **objetivos de aprendizaje** descritos en la planificación global de un curso (Martín Peris et al., 2008). Durante dicho proceso creamos un documento llamado “*plan de clase*”, que es el que orienta a los docentes a la hora de impartir sus clases. El plan de clase es un documento descriptivo que indicará al docente lo que deberán ir haciendo en cada momento de sus clases. En una planificación de clase, además de planificar los contenidos, también se planifican las dinámicas, los **materiales**, la **temporización**, la **gestión del aula** o la forma de **evaluación** (Woodward, 2001). La planificación de clases debe ser flexible y estar basada en un **análisis de necesidades** del grupo previamente realizado, lo que permite realizar modificaciones en función de las necesidades identificadas (Orta, 2015).

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). Planificación de clases. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 17 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/planificacionclases.htm

Orta, A. (2015). El arte de planificar y planificar con arte. En F. Herrera (Ed.), *Colección cuadernos de didáctica: La formación del profesorado de español* (pp. 81-88). Difusión.

Woodward, T. (2003). *Planificación de clases y cursos*. Edinumen.

Portafolio

▲ Profesor en formación

DE Portfolio

EN Portfolio

FR Portfolio

Designa el conjunto de muestras o evidencias de la labor docente del **profesor en formación** y donde se incorporan elementos (internos o externos al aula) que inciden en la propia práctica y nos sirven para dar cuenta del aprendizaje realizado (Atienza, 2009). En el caso de la **asignatura de prácticas**, el portafolio se utiliza de manera más o menos sistemática, según el **programa formativo** por el profesor en formación. La elaboración del portafolio puede comenzar desde el periodo previo a las **estancia (preparación de las prácticas docentes)**, y puede continuar tras terminar la estancia para su **valoración** (Pujolà, 2019). Las evidencias o muestras que el profesor en formación aporta en su portafolio pueden ser documentos diversos con informaciones, por ejemplo, sobre el **centro de prácticas**, sobre la **gestión del aula** o la **planificación de clases**, contenidos vistos en su **programa**, sobre adecuación al **currículo** o **necesidades de los alumnos** (Valdivia, 2021). El portafolio es, al igual que otras herramientas de recogida de información, como los **diarios** o notas de campo, un documento reflexivo sobre fortalezas y áreas de oportunidad, para ir implementando los **aspectos de mejora** en su práctica docente (González y Atienza, 2010). El portafolio puede utilizarse para una **evaluación formativa** o **evaluación sumativa** y, en ocasiones, puede realizarse completamente en alguna plataforma digital *ad hoc*, en cuyo caso se prefiere el término “ePortfolio” (Barberá et al., 2006). En algunos casos, el propio **informe de prácticas** del profesor en formación actúa como un tipo de portafolio.

Atienza, E. (2009). El portafolio del profesor como herramienta de autoformación. *MarcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9, 1-19.

<http://marcoele.com/el-portafolio-del-profesor-como-instrumento-de-autoformacion>

Barberá, E., Bautista, G., Espasa, A. y Guasch, T. (2006). Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3 (2).

<http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v3n2-barbera-bautista-espasa-guasch/287-1205-2-PB.pdf>

González, V. y Atienza, E. (2010). El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente. *Lenguaje*, 38(1), 35-64.

[https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/2841/Lenguaje,38\(1\),p.35-64,2010.pdf?sequence=1](https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/2841/Lenguaje,38(1),p.35-64,2010.pdf?sequence=1)

Pujolà, J.T. (Ed.) (2019). *El portafolio digital en la docencia universitaria*. Ediciones Octaedro.

<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/11/15209-PUJOLA-El-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria.pdf>

Valdivia, J. (2021). El portafolio como herramienta que fortalece la reflexión de la práctica en la formación inicial docente. *Revista Vinculos ESPE*, 6(1), 41-60.

<https://doi.org/10.24133/vinculospe.v6i1.1740>

Práctica reflexiva

■ Tutor

DE Reflexive Unterrichtspraxis

EN Reflective practice

FR Pratique réflexive

La práctica reflexiva se presenta como una metodología valiosa tanto en la **formación inicial** como en la **formación continua**, ya que se basa en la experiencia de la persona, su contexto y la reflexión sobre su propia actuación en el aula. Esta metodología busca identificar **aspectos de mejora** para el desarrollo de la **competencia docente** (Perrenoud, 1998). El docente, al adoptar un **enfoque reflexivo**, puede analizar sus acciones de manera sistemática y autorregularse para mejorar su desempeño en el aula. De esta forma, la práctica reflexiva se convierte en una herramienta clave para el crecimiento profesional y la mejora continua de los docentes (Schön, 1998). El docente reflexivo es un agente activo en la construcción de su conocimiento profesional y de su competencia docente, ya que no utiliza **estrategias** preestablecidas, sino que las construye según las necesidades específicas. Para ello, necesita habilidades de investigación, análisis, reflexión y creatividad. Su trabajo se vuelve dinámico, cambiante e innovador, lo que requiere un alto nivel de compromiso (Domingo, 2021).

Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 3-21. BV

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442021000100003

Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Preparación de las prácticas docentes

◆ Coordinador

DE Vorbereitung des Unterrichtspraktikums

EN Preparation of teaching internship

FR Préparation de stages

En el desarrollo de la **asignatura de prácticas** denota el momento en el que los agentes implicados llevan a cabo las acciones necesarias antes del inicio de la **estancia en el centro de prácticas** y según el **calendario** (Zabalza, 2016) tales como: asegurarse de que la **guía docente** de la asignatura es adecuada y coherente; seleccionar y hacer el seguimiento de los **centros de prácticas**, que son colaboradores del **programa** a través de **convenios de prácticas**, realización de entrevistas, coordinación y asesoramiento a los **tutores** o distribución de la información pertinente. Dado que las prácticas docentes son una etapa crucial en la formación docente, es necesario que se planifiquen de forma que brinden a los estudiantes oportunidades de aprendizaje significativas y permitan evaluar si se han adquirido las **competencias** necesarias para ejercer como futuros profesores (Egido y López-Martín, 2013).

Egido, I., y López-Martín, E. (2013). Análisis del Practicum en los estudios de magisterio en España a partir de los datos de TEDS-M. TEDS-M. *Estudio Internacional sobre la Formación Inicial en Matemáticas de los Maestros*. IEA. Informe español. Volumen II. Análisis secundario, 108-135.

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:793f1ea4-55a6-40f1-877b-9d5d627a74f1/teds-m4.pdf>

Zabalza, M.A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, VI(1), 1-23.

<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>

Procedimientos

● General

DE Prozedere

EN Procedure

FR Procédure

Hacen referencia al tipo de conocimiento *instrumental* o *procedimental*. El conocimiento instrumental se refiere a todo aprendizaje que incluye los distintos pasos u operaciones necesarias para desarrollar una determinada competencia o habilidad. Hablamos de la serie de actividades mentales mediante las cuales una persona produce un texto o lo interpreta (Martín Peris et al., 2008). Los procedimientos incluyen: técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos de profesores y alumnos (Richards y Rogers, 1982). Richards y Rodgers (1998) consideran los procedimientos, el **diseño** y el **enfoque** como las dimensiones constituyentes de los **métodos**.

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). Procedimientos. En *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 17 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/procedimientos.htm

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.

Richards, J.C. y Rodgers, T. (1982). Method: Approach, Design, and Procedure. *TESOL Quarterly*, 16(2), 153-168.

<https://doi.org/10.2307/3586789>

Proceso de aprendizaje

■ Tutor

DE Lernprozess

EN Learning process

FR Processus d'apprentissage

Se refiere a los diferentes momentos por los que pasan los **alumnos** para adquirir nuevos conocimientos y competencias y que, en última instancia, suelen influir en sus **actitudes**, decisiones y acciones. Dentro de este proceso, se produce un conjunto de pasos que da cada uno de los alumnos al adquirir dichos conocimientos (Sunna y Kalam, 2021). Ya que el aprendizaje no es una acción que se produzca de forma repentina requiere, por tanto, tiempo y dicho proceso puede verse modificado a lo largo del mismo (Manga, 2008). El proceso de aprendizaje ayuda a alcanzar los **objetivos de aprendizaje**, ya que con el aprendizaje, esperamos un cambio en el comportamiento del alumnado. Este cambio se produce con el desarrollo de conocimientos, percepciones, intereses, habilidades y actitudes que se van desarrollando progresivamente en un curso (Santos, 1999).

Manga, A. M. (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 16. <http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/view/249/190>

Munna, A. S. y Kalam, M. A. (2021). Teaching and learning process to enhance teaching effectiveness: a literature review. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 4(1), 1-4. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED610428.pdf>

Santos, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco/Libros.

Profesor en formación

▲ Profesor en formación

DE Angehende Lehrkraft

EN Trainee teacher

FR Professeur en formation (enseignant stagiaire)

Entendemos que el profesor en formación es el alumno de un **programa para profesores de español** que persigue el objetivo de llegar a ser profesor de español. El profesor en formación es el protagonista de la **asignatura de prácticas**, y más precisamente de la fase que se corresponde con la **estancia en el centro de prácticas** junto con los **alumnos** a los que van destinadas sus clases. Esta formación debe estar integrada en el marco institucional donde el futuro profesor de LE deberá actuar, y aunque puede ser prescriptiva, debe presentarse como abierta (Llobera, 2009). Este profesor en formación no puede caracterizarse de una sola manera, todo dependerá de sus experiencias previas tanto laborales como formativas. En un mismo curso pueden coincidir profesores en formación recién graduados, cuyo objetivo es aproximarse a la enseñanza de ELE, con profesores con una larga trayectoria interesados en actualizar conocimientos o continuar avanzando en su **desarrollo profesional** para promocionar en su centro de trabajo o para dar el salto a la formación de profesores (Vaillant, 2012). El profesor en formación mantiene contacto en algún momento con cada uno de los participantes involucrados en la organización de la asignatura de prácticas: **coordinador del centro formativo, tutor del centro formativo y tutor del centro de prácticas**.

Llobera, M. (2009). Aspectos sobre la formación de profesores de lengua extranjera. *MarcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, 8.

https://www.marcoele.com/descargas/expolingua1993_llobera.pdf

Vaillant, D. (2012). Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana. *Diálogo Educativo*, 12, 167-183.

https://www.researchgate.net/publication/235978764_Formacion_inicial_del_profesor_para_las_escuelas_del_manana

Programa

● General

DE Programm

EN Programme

FR Programme

El programa o sílabo es el plan adaptado a las características de los aprendientes y del contexto de enseñanza-aprendizaje para un curso concreto (**objetivos**, contenidos, **secuenciación**, metodología de evaluación). El *programa* hace referencia a la puesta en práctica de las actividades de aprendizaje, mientras que el *currículo* **currículo** se refiere a la concepción, organización y programación de estas actividades (Cedefop, 2023). A partir de un mismo currículo se pueden **diseñar** diferentes programas, por ejemplo, para la formación de docentes de español, un **programa para profesores de español**. La relación entre los objetivos generales del currículo y los objetivos específicos del programa es fundamental para garantizar la coherencia del modelo (Nunan, 1988). La planificación de asignaturas y módulos de un programa se detalla en las **guías docentes**.

CEDEFOP (n.d). Programme of education or training. En *Terminology of European education and training policy*. Unión Europea: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. Recuperado el 16 de mayo de 2023.

<https://www.cedefop.europa.eu/fr/tools/vet-glossary/glossary?letter=P#glossary-150284>

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). Programa. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 17 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programa.htm

Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford University Press.

Programa para profesores de español

◆ Coordinador

- DE Programm für Spanischlehrkräfte
- EN Training Programme for Spanish Teachers
- FR Programmes de formation pour le professeurs d'espagnol

Los programas formativos para profesores de español suelen tener como **objetivo** proporcionar a los futuros docentes las herramientas y habilidades necesarias para su desempeño profesional para que, de este modo, puedan alcanzar sus objetivos, así como contribuir a la mejora de su práctica docente en general (Zúñiga, 2002). La mejora de esta práctica docente está íntimamente ligada a la calidad del **programa** que se sigue y al esfuerzo planificado y consciente puesto en el mismo (Ramírez, 1999). Un buen programa formativo debe ayudar a promover el desarrollo de la **competencia docente**, que contribuya a la consecución de un **perfil docente** propio, así como a mejorar los conocimientos y el desempeño profesional del **profesorado en formación** dentro de un contexto educativo determinado (Pérez, 2019). En el sistema europeo, las universidades pueden proponer varios programas formativos con diferente número de **créditos ECTS** en los **títulos oficiales** y **títulos propios**, en función de si han realizado o no el proceso de **acreditación**.

Pérez, N. (2019). Programas de Formación Docente en Educación Superior en el contexto español. *Investigación en la Escuela*, 97, 1-17.

<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/download/8877/7868/27409>

Ramírez, J. L. (1999). Los programas de formación docente de profesores universitarios: sus resultados y limitantes. *Perfiles Educativos*, 86.

<https://www.redalyc.org/pdf/132/13208607.pdf>

Zúñiga, E. (2002). Los programas de formación docente: una visión más allá del aula. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, SOCIOTAM, XII(2), 207-218.

<https://www.redalyc.org/pdf/654/65412211.pdf>

Protocolos de acogida

◆ Coordinador

DE Aufnahmeprotokoll

EN Reception protocols

FR Protocole de réception

Los protocolos ofrecen pautas, buscan homogeneizar y dar estructura durante el periodo de **estancia en el centro de prácticas**. La llegada a un centro nuevo es un momento importante para el **profesor en formación**, pues supone el primer contacto con las personas que conformarán la comunidad educativa en la que se desenvolverá posteriormente. Con un protocolo de acogida, se pretende ofrecer una estructura formal, que actúe de guía para ayudar a establecer los primeros pasos a seguir cuando el profesor en formación llega al **centro de prácticas**. En dicho plan se debe tener en cuenta no solo la acogida sino también el acompañamiento al profesor en formación, para favorecer una integración total. Este proceso favorece el bienestar personal y emocional de todos los miembros, lo que ayuda a crear un mejor ambiente (Aloguín y Feixas, 2009). El protocolo procura que todos los miembros implicados puedan tener igualdad de oportunidades y orientarse más fácilmente para, así, poder desenvolverse con mayor soltura ante determinadas circunstancias (Vicedecanato de Prácticas de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, 2023).

Aloguín, A. y Feixas, M. (2009). La incorporación y acogida en la escuela infantil y primaria en Catalunya: percepciones de maestros, tutores y directores. *Revista Profesorado*, 13(1).

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART10.pdf>

Vicedecanato de Prácticas de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. (2023). *Guía y orientaciones Prácticum II. Grado en Educación Primaria. Documento para el alumnado. Curso 2022-23. Anexo 2: ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE ACOGIDA DE LOS/AS ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS.*

<https://educacion.uca.es/wp-content/uploads/2023/02/Centro-ANEXO-2-PLAN-DE-ACOGIDA-DE-LOS-ESTUDIANTES-EN-PRACTICAS.pdf?u>

Proyecto formativo

◆ Coordinador

DE Praktikumsvorhaben

EN Training project

FR Projet de formation

Documento en el que se registran los datos personales del **profesor en formación** y del **tutor del centro de prácticas** junto con las competencias y **objetivos** para la **estancia** y que el profesor en formación ha de llevar a cabo. Están orientadas a que este pueda aprovechar el conocimiento y la experiencia de los profesores con más experiencia, participar en las prácticas docentes y contribuir a su propio **desarrollo** y crecimiento profesional (Vicedecanato de Prácticas de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, 2023). En el proyecto formativo se especifican los datos relativos a las actividades que el profesor en formación ha de realizar en el **centro de prácticas**. Así, se han de anotar tanto las **competencias** que el profesor en formación podrá desarrollar durante su estancia en el centro como los objetivos formativos de las tareas que lleve a cabo. También se ha de tomar nota, a modo de registro, los días y los horarios de las clases a las que participa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. BOE, nº184 del 30/07. Recuperado el 12 de mayo 2023.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/07/11/592/con>

Vicedecanato de Prácticas de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. (2023). *Guía y orientaciones Prácticum II. Grado en Educación Primaria. Documento para el alumnado. Curso 2022-23.*

<https://educacion.uca.es/wp-content/uploads/2023/01/ORIENTACIONES-ALUMNADO-PRII-PRIMARIA.pdf?u>

Registro de evidencia

■ Tutor

DE Dokumentation der Arbeitsproben

EN Record of evidence

FR Registre des travaux

Un registro de evidencia es la forma con la que el **tutor del centro de prácticas** o el **profesor en formación** registra una situación concreta de clase en el transcurso de las **observaciones**. Las evidencias hacen referencia al conjunto de pruebas, recogidas en el aula (o por medio de **grabaciones**), que demuestran el proceso y resultado de un **proceso de aprendizaje** implementado con los **alumnos**. Un registro apropiado puede ayudarnos a mejorar nuestra práctica docente y a tomar decisiones que estén mejor fundamentadas sobre cualquier tipo de intervención que haya que realizar en el aula. Para realizarlo, el tutor o profesor en formación puede usar instrumentos como el **portafolio**, las listas de cotejo, **diarios**, **rúbricas** o **fichas de reflexión/observación**, cuyo objetivo es mostrar el aprendizaje realizado durante el proceso de formación a partir de las reflexiones sobre los mismos (Atienza, 2009). Las evidencias, además, deberían ir acompañadas de una **reflexión** en la que se incida en por qué se ha tomado una decisión y en cómo ha repercutido esta en el proceso formativo (Cuenca y Lorente, 2014; Pujolà, 2019).

Atienza, E. (2009). El portafolio del profesor como herramienta de autoformación. *MarcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9, 1-19.

<http://marcoele.com/el-portafolio-del-profesor-como-instrumento-de-autoformacion>

Cuenca, B. y Lorente, P. (2014). Implantación de un portafolio electrónico en un curso EFE: alternativas metodológicas y evaluativas en la era digital. *Actas del V Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, 110-119.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/05/cvc_ciefe_05_0013.pdf

Pujolà, J.T. (Ed.) (2019). *El portafolio digital en la docencia universitaria*. Ediciones Octaedro.

<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/11/15209-PUJOLA-El-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria.pdf>

Retroalimentación

■ Tutor

DE Feedback

EN Feedback

FR Feedback

Se refiere a ofrecer orientaciones tanto previas a una acción ('prealimentación', *feedforward*) como de lo ya hecho (*feedback*), a lo largo de todo un **proceso de aprendizaje**. La retroalimentación tiene como objetivo mejorar la enseñanza y el **aprendizaje** mediante la valoración de los contenidos y la guía y ajuste del proceso. Debe ser completa e incluir todos los intercambios generados en la **evaluación**, puede ser solicitada o no explícitamente y puede provenir de diversas fuentes. La retroalimentación es un proceso de diálogo que no se limita solo al **profesor** o **tutor**, sino que puede incluir a otros (la retroalimentación entre pares), destacando la naturaleza dinámica y social del aprendizaje (Contreras y Zúñiga, 2019). La regulación interactiva (*feedforward*) se corresponde mejor con una visión socioconstructivista de cómo se aprende y con una **evaluación formativa**, que tiene por objetivo una mejora futura: evita posibles problemas o dificultades (Figueras y Puig, 2019). Sin embargo, la retroalimentación no deja de ser útil en la **evaluación sumativa**, pues nos sirve para informar al **alumno** de su preparación y el alcance de los **objetivos de aprendizaje** (López et al., 2019).

Contreras, G. y Zúñiga, C. G. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente. *Educação e Pesquisa*, 45.

<https://www.scielo.br/j/ep/a/3j8KsD9bkWNP449scG6xTMG/?lang=es>

Figueras, N. y Puig, F. (2019). La evaluación: ¿de camino hacia el cambio?. En C. López y J.T. Pujolà (Eds.), *La didáctica de lenguas de par en par. Diálogo entre teoría y práctica* (pp.84-112). Difusión.

López, C., Martín Peris, E., Esteve, O. y Atienza, E. (2019). Retroalimentación. En *La competencia discursiva en sus constelaciones: glosario*. Recuperado el 19 de mayo de 2023

<https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-retroalimentacion>

Retroalimentación del profesor en el aula

■ Tutor

DE Feedback der Lehrkraft im Unterricht

EN Teacher feedback in the classroom

FR Feedback donné en classe par l'enseignant

Se refiere al proceso mediante el cual los **alumnos de español** se percatan del impacto que su discurso tiene en el profesor y en sus compañeros de clase. Esta interacción comunicativa se caracteriza por ser bidireccional, ya que las intervenciones de cada participante retroalimentan la conversación (Martín Peris et al., 2008). Así pues, la retroalimentación es una de las funciones importantes que tiene el profesor para propiciar el aprendizaje de los alumnos en el aula. Este puede darse a todo el **grupo clase** o bien a alumnos de manera individualizada según sus necesidades. Las estrategias que el profesor utiliza son diferentes según el momento en el desarrollo de la clase y según la **actividad** o **tarea**. También se ha de tener en cuenta que la retroalimentación que se da de manera individual a los diferentes alumnos sea equilibrada, pues puede tener un impacto emocional (Wajnryb, 1992). Dentro del repertorio de estrategias que usa el profesor para dar retroalimentación podemos citar, entre otras, las siguientes: usar preguntas y dar pistas para la autorregulación del estudiante, solicitar ejemplos, traducir a la L1 o anotar en la pizarra.

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). Retroalimentación. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 17 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/retroalimentacion.htm

Wajnryb, R.(1992). *Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Trainers* . Cambridge University Press.

Ritmo

■ Tutor

DE Rhythmisierung

EN Rhythm

FR Rythme

En la **gestión de aula**, el ritmo corresponde a las decisiones que se toman en cuanto a la **planificación** de las **actividades** para delimitar el tiempo o el progreso de una **secuencia didáctica** para que la clase mantenga la fluidez y un sentido de progresión adecuado (Nunan, 1996). Si una actividad dura demasiado puede resultar aburrida para el alumno. Si, en cambio, es demasiado corta, no conseguirá que los alumnos alcancen el **objetivo de aprendizaje** que se haya marcado en la planificación (Brindley, 1987). Para mantener un ritmo adecuado, se recomienda tener en cuenta diferentes aspectos: evitar explicaciones innecesarias o demasiado largas; utilizar actividades variadas en la clase; evitar actividades predecibles o repetitivas; establecer un objetivo, junto con un límite temporal, para las actividades (para una buena **gestión del tiempo**) y supervisar el rendimiento de los alumnos (Estévez y de la Peña, 1999).

Brindley, G. (1987). Factors implicated in task difficulty. En D. Nunan (Ed.), *Guidelines for the development of curriculum resources*, 45-56. National Curriculum Resource Center.

Estévez, M. y de la Peña, A. (1999). Arriba ese ánimo: cómo fomentar la autoestima en alumnos de ELE. En M. Franco et al. (Coords), *Actas del X Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 235-244. ASELE.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0233.pdf

Nunan, D. (1998). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.

Rúbrica de evaluación

■ Tutor

- DE Bewertungsbogen
- EN Assessment rubric
- FR Rubrique d'évaluation

Una rúbrica de evaluación es una herramienta de **retroalimentación** que indica claramente los criterios de logro en todos los componentes de cualquier tipo de trabajo del **alumno** (Urbieta et al., 2011). Esta rúbrica puede utilizarse para evaluar diferentes aspectos del **proceso de aprendizaje** como, por ejemplo, las **tareas** realizadas, la participación en clase o la actuación global. En general, existen dos tipos de rúbricas: holísticas y analíticas. Las rúbricas se utilizan tanto para la **evaluación formativa** que tiene lugar durante el proceso (para identificar los **aspectos de mejora**), como para la **evaluación sumativa**, es decir, la evaluación del aprendizaje de los evaluados al final de una tarea o proyecto (Fraile et al., 2017). Usar rúbricas ayuda a ahorrar tiempo en la **evaluación**, a proporcionar comentarios oportunos y eficaces y a promover el aprendizaje a partir de evidencias objetivas.

Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334.
<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51915>

Urbieta, E., Garayalde, K. y Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 4, 156-169.
http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol4_3/REFIEDU_4_3_1.pdf

Secuencia didáctica

■ Tutor

DE Didaktische Sequenz

EN Teaching sequence

FR Séquence didactique

Hablamos del conjunto de **actividades** que están relacionadas entre sí para poder alcanzar un **objetivo de aprendizaje** y en donde se implican diferentes componentes y **destrezas** (Martín Peris et al., 2008; Alonso et al., 2012). Las actividades en su conjunto pueden constituir una **tarea**, una **unidad didáctica** entera de un libro o una parte de esta. La estructura de una secuencia se plantea por lo general en un esquema de inicio, desarrollo y cierre o lo que se ha llamado también fases: presentación, comprensión, práctica y producción, siguiendo el modelo de Woodward (2014). Dependiendo del paradigma metodológico elegido para desarrollar la secuencia didáctica, la **planificación de clases** varía. Por ejemplo, en el **enfoque por tareas** se parte de tareas posibilitadoras de práctica comunicativa que ayuden a alcanzar y realizar la tarea final y, en un enfoque léxico, se trabajan las actividades a partir de una presentación de diferentes aspectos léxicos (Méndez, 2021). En la secuencia didáctica, es importante tener en cuenta el **ritmo de la clase** para planificar un progreso adecuado en el desarrollo de la misma y el paso fluido de una actividad a otra.

Alonso E., Castrillejo, V. y Orta, A. (2012). *Soy profesor/a. Aprender a enseñar*. Edelsa.

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). *Secuencia didáctica. Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 17 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/secuenciadidactica.htm

Méndez, M. (2021). *101 preguntas para ser profe de ELE*. Edinumen.

Woodward, T. (2003). *Planificación de clases y cursos*. Edinumen.

Selección de centro de prácticas

◆ Coordinador

DE Auswahl der Praktikumsinstitution

EN Selection of internship centres

FR Sélection du lieu de stage

La selección de **centros de prácticas** es una tarea en la que en el contexto de la enseñanza reglada intervienen diferentes instituciones (**centro formativo** y consejería de educación autonómica) para garantizar la calidad de dichos centros. El éxito de las prácticas de los futuros docentes está estrechamente ligado a la calidad de los centros en los que se llevarán a cabo (Serrate et al., 2016). En la enseñanza no reglada de lenguas extranjeras esta tarea queda en manos de **los programas** que son los que han de establecer mecanismos de selección y seguimiento para garantizar la calidad de la **estancia en los centros** de los **profesores en formación**. Estos mecanismos pasan por analizar los sellos de calidad de los centros de prácticas, entrevistas a los responsables de dichos centros y visitas para cotejar la información previa recogida (Valle y Manso, 2011).

Serrate, S., Casillas, S. y Cabezas, M. (2016). Estudio de los criterios para la selección de centros de prácticas de calidad. Una propuesta de evaluación para mejorar la formación de los pedagogos. *Estudios Pedagógicos* 42(3), 369-389.

<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n3/art20.pdf>

Valle, J. M. y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354, 267-290.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-nueva-formacion-inicial-del-profesorado-de-educacion-secundaria-modelo-para-la-seleccion-de-buenos-centros-de-practicas/investigacion-educativa/22841>

Tarea

■ Tutor

DE Lernaufgabe

EN Task

FR Tâche

Una tarea es una **actividad de aula** o serie de actividades dentro de una **secuencia didáctica** en la que es necesaria la cooperación, la comunicación y la negociación entre los participantes de la misma. Estos participantes comprenden, manipulan, producen o interactúan en la lengua meta para la realización de la tarea (Nunan, 2011). La tarea cuenta las siguientes características: 1. Tiene un **plan** claro de trabajo (planificación de un objetivo); 2. Está centrada en el significado (uso de la lengua para conseguir objetivos significativos); 3. Implica procesos comunicativos reales del uso de la lengua (uso de la lengua en situaciones reales); 4. Utiliza cualquiera de las **actividades de la lengua** por separado o a la vez (actividades de comprensión, interacción o mediación); 5. Pone en funcionamiento procesos cognitivos complejos de pensamiento (seleccionar información; defender la opinión; negociar o **mediar**); 6. Termina con un producto comunicativo (el cual es la muestra del proceso realizado). La tarea es un componente central en el **enfoque por tareas** (Ellis, 2003; Herrera y Conejo, 2009).

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

Herrera, F. y Conejo, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *MarcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9.

https://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf

Nunan, D. (2011). *La enseñanza de lenguas basada en tareas*. Edinumen.

Título/curso acreditado

● General

DE Akkreditierter Kurs

EN Accredited course

FR Cours accrédité

Título o curso emitido y acreditado por una institución de enseñanza superior o institución de prestigio de la que depende su organización. A diferencia de los **títulos propios**, no tienen por qué estar organizados en la universidad y, a diferencia de los **títulos oficiales**, no tienen que pasar el proceso de **acreditación**. Son de muy diferente duración y tipología y pueden o no formar parte de un **programa**. En países como España, este tipo de títulos, dependiendo del número de horas puede ser reconocido para concursos de oposiciones o méritos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2021).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2021). Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. BOE, nº 233, de 29/09. Recuperado el 12 de mayo 2023.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>

Título oficial

● General

DE Akkreditierter Studiengang

EN Official title

FR Titre officiel/ filière accréditée

Título español acreditado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, adscrita a su vez al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (ANECA) y reconocido por los países del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Da acceso a estudios de doctorado, puntúa en una oposición como formación de postgrado y son financiados con las becas del Ministerio de Educación. Los títulos oficiales deben someterse a la evaluación de la ANECA o de los órganos o de los órganos de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas determinen, que garantizan que el título cumple unos estándares de calidad y se homologa a nivel europeo. A su vez, el profesorado lo conforman docentes universitarios o expertos en la materia, mientras que en los **títulos propios** los profesores pueden ser profesionales del sector, expertos en la materia del máster. Por su parte, ni los títulos propios ni los **títulos/cursos acreditados** tiene que pasar el proceso de **acreditación** (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2021).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2021). Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. BOE, nº 233, de 29/09. Recuperado el 12 de mayo 2023.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>

Título propio

● General

DE Nicht-Akkreditierter Studiengang

EN Specific degree

FR Titre spécifique

Título emitido y acreditado por una institución de enseñanza superior de la que depende una organización. No da acceso a estudios de doctorado. Los títulos propios se distinguen de los **títulos oficiales** en que estos últimos han pasado un proceso de **acreditación** (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2021). Existen distintos tipos de títulos propios: - **Máster propio**: se accede con un título de grado universitario, tiene una carga lectiva de 60, 90 o 120 **créditos ECTS** e incluyen la realización de un Trabajo de Fin de Máster. - **Título de Experto**: es necesario contar con un título universitario de grado o equivalente para cursarlo. Suele constar de entre 15 o 35 créditos ECTS, puede durar unos meses o un año y no es necesario realizar Trabajo de Fin de Máster. - **Título de Especialista o Diploma de Especialización**: se compone de un mínimo de 35 créditos ECTS y de un máximo de 60 y ofrece la posibilidad de realizar un trabajo final voluntario. - **Diploma universitario**: se accede con experiencia profesional relevante en el ámbito de estudios que se vaya a cursar, sin la necesidad de tener estudios universitarios. Constan de 30 créditos o más y ofrecen una formación especializada, normalmente con una clara orientación profesionalizadora.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2021). Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. BOE, nº 233, de 29/09. Recuperado el 12 de mayo 2023.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>

Tratamiento del error

■ Tutor

DE Fehlerbehandlung

EN Error treatment

FR Traitement d'erreurs

Corresponde a los criterios que se establecen en el aula de español como **lengua extranjera** o **lengua adicional** o **lengua de herencia** para decidir qué, cómo, cuándo y cuánto corregir. El tratamiento del error será diferente según el **nivel del curso**, factores personales y motivacionales del alumnado (Corder, 1967). Se sugiere seguir ciertos criterios para determinar si es necesario **corregir un error** en el aprendizaje y en qué momento dar **retroalimentación**. Por ejemplo, el **alumno** debe ser consciente de haber cometido el error, reconocer su importancia, tener el deseo de corregirlo y tener la oportunidad de practicar lo antes posible y en situaciones reales para evitar futuros problemas (Johnson, 1988). Actualmente, el error se concibe como indispensable al propio **proceso de aprendizaje**: el alumno va formulando hipótesis sobre los sistemas de la lengua meta y se considera una oportunidad para el **aprendizaje**. Es fundamental analizar las estrategias lingüísticas y su interrelación con las **estrategias de enseñanza-aprendizaje** para corregir, evitar y aprender de los errores (Torijano, 2004).

Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.

Johnson, K. (1988). Mistake correction. *ELT Journal*, 42(2), 89-96.
<https://doi.org/10.1093/elt/42.2.89>

Torijano, J.A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Arco Libros

Tutor del centro de prácticas

■ Tutor

DE Praktikumsbetreuer

EN Tutor of the internship centre

FR Tuteur du lieu de stage

Es el docente que está en contacto directo con los **profesores en formación** en el **centro de prácticas** y los guía para que puedan hacer conexiones entre conocimientos teóricos ya adquiridos y la práctica del aula. Este rol se suma a sus responsabilidades previas en su lugar de trabajo como docente, coordinador de departamento o jefe de estudios (Espinoza et al., 2019). Se asegura de que los profesores en formación han asimilado los conocimientos y competencias de las asignaturas previas, vistas en su **centro formativo** de origen y que tendrán que implementar en el aula. Además, realiza un seguimiento de la **estancia** en el centro y mantiene la comunicación con el **coordinador del programa formativo** o **tutor del programa formativo** para dar o recibir información del proceso que lleva a cabo el profesor en formación (Ponce y Camús, 2019). Sus tareas durante la estancia son múltiples: ofrecer al profesor en formación la información inicial para orientarse en el centro y con los grupos con los que realizará las prácticas; facilitar que el profesor en formación pueda **observar sus clases** (y quizás también las de otros colegas); revisar las **planificaciones de clase** que prepare el profesor en formación antes de que este imparta sus sesiones; observar estas sesiones y darle **retroalimentación** de calidad (Martínez y Raposo, 2011). En muchos casos, al final de la estancia, también emite un **informe** sobre la actividad del profesor en formación donde evalúa las acciones que este ha llevado a cabo en el centro (Bernárdez Gómez, 2021).

Bernárdez-Gómez, A. (2021). Formación inicial de profesorado, el papel de los tutores de prácticas. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 419-442.

<https://doi.org/10.6018/educatio.412891>

Espinoza, E., Ley, N. V., y Guamán, V. J. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 25(3), 230-241.

<https://www.redalyc.org/journal/280/28060161020/html/>

Martínez, E. y Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e8b0223f-072b-4427-9b8b-7f7cbb5af6ae/re35407-pdf.pdf>

Ponce, N., y Camus, P. (2019). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 113-128.

<https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>

Tutor del programa formativo

◆ Coordinador

DE Betreuer in der Ausbildungsinstitution

EN Tutor of the training programme

FR Tuteur du programme de formation

En los **programas para profesores de español** en los que hay suficiente número de **profesores en formación**, además del **coordinador del programa** existe la figura del tutor del centro formativo, tutor académico o asesor (Burguera y Arias, 2011). Esta figura es la responsable de acompañar al profesor en formación desde el **centro formativo**. Este docente suele tener sesiones con los profesores en formación en las que revisan los documentos de referencia (**MCER**, **PCIC**, **Competencias clave...**, etc.), además de proporcionarle plantillas que le ayuden en su tarea de **planificación** y de **observación** de clases. El tutor del programa formativo también es el responsable de hacer un seguimiento del profesor en formación en el **centro de prácticas**, de contactar con el **tutor del centro de prácticas** para hacer un seguimiento del profesor en formación y de recoger el material elaborado por este último (Ayala y Orozco, 2020). En los casos en los que existe esta figura, también suele ser su tarea evaluar al profesor en formación junto con el tutor del centro de prácticas.

Ayala, C. F. y Orozco, C. C. (2020). El papel del profesor-asesor en el prácticum de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 13(2), 203-225.

<https://www.redalyc.org/journal/5610/561070057009/html/>

Burguera, J. L. y Arias, J. M. (2011). Los coordinadores de prácticas como supervisores del practicum. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 219-235.

<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/11227>

Tutoría

■ Tutor

DE Betreuungssitzung

EN Mentoring

FR Tutorat

Se refiere a, en el marco de la **asignatura de prácticas**, la orientación y apoyo brindados en diversas formas a un **profesor en formación**, (por ejemplo, al entrar en una nueva comunidad u organización de aprendizaje) por parte de una persona con más experiencia y formación en el papel de guía, mentor, **tutor** (CEDEFOP, n.d.). Esta asesoría y orientación que se le proporciona a un profesor en formación le ayuda para obtener una perspectiva más amplia y estratégica sobre su situación. Además, implica roles de colaboración, supervisión y capacitación en este proceso de aprendizaje mutuo (Curtis, 2018). El objetivo es promover el desarrollo integral dentro de la formación, abarcando todas sus facetas y estableciendo objetivos claros y específicos para su logro (Amor y Dios, 2017). El profesor en formación puede tener tutorías en el **centro formativo** con su **coordinador** o **tutor del programa formativo** antes de la **estancia de las prácticas docentes** o después de las mismas. Igualmente, durante el desarrollo de la estancia, el tutor tendrá sesiones de tutoría con el profesor en formación para proporcionarle **retroalimentación** y ayudarlo en su **desarrollo profesional** buscando **aspectos de mejora**.

Amor, M. I., y Dios, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130.

<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055009.pdf>

CEDEFOP (n.d). Mentoring. En *Terminology of European education and training policy*. Unión Europea: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.

<https://www.cedefop.europa.eu/fr/tools/vet-glossary/glossary?letter=M>

Curtis, F. (2018). Mentors: what's important? A study of trainee teacher perceptions of effective mentor strategies. En F. Curtis (Ed.) *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 38(3), 1-6.

<https://bsrlm.org.uk/wp-content/uploads/2019/02/BSRLM-CP-38-3-05.pdf>

Unidad didáctica

■ Tutor

DE Didaktische Einheit

EN Didactic unit

FR Unité didactique

Describe el resultado de un proceso de toma de decisiones en el que se crean, seleccionan y organizan **actividades**, textos e información con el objetivo de lograr **objetivos de aprendizaje** específicos. Los objetivos se formulan de lo general a lo concreto y las acciones didácticas de la unidad buscan que los estudiantes adquieran esos objetivos (Martín Peris et al., 2008). La unidad suele estar formada por diferentes elementos, que se disponen siguiendo una **secuencia** y un criterio que da coherencia a la unidad, con la intención de que los alumnos alcancen dichos objetivos de aprendizaje dentro del **diseño curricular** del curso (Martín Peris, 1996). También se le ha llamado “lección” o se han visto enmarcadas dentro de un **enfoque mediante tareas** (Estaire y Zanón, 1990), aunque en didáctica de lenguas ha prevalecido el término “unidad didáctica”. Normalmente, los manuales de los cursos de español organizan las diferentes secciones en unidades didácticas. Una unidad didáctica puede corresponderse con una clase, pero, por lo general, su duración abarca varias de ellas.

Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7, 55-90.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126203>

Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*, [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].

<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml>

Martín Peris, E., Atienza, E., Cortés, M., González, V., López, C., Torner, S. (2008). Unidad didáctica. En *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. Recuperado el 17 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#u

Uso de herramientas de mediación

■ Tutor

DE Einsatz von Mediationstechniken

EN Use of mediation tools

FR Utilisation d'outils de médiation

Corresponde a las herramientas/recursos de mediación que ayudan a la relación de una persona con el mundo exterior (concepto procedente de las teorías de Vygotsky). En las diferentes **interacciones**, el usuario o **aprendiz** actúa como un agente social para facilitar la transmisión de significados entre diferentes modalidades lingüísticas o de una lengua a otra. La mediación se enfoca en el papel de la lengua en la creación de espacios y condiciones para la comunicación y el aprendizaje, la colaboración en la construcción de nuevos significados, la asistencia a otras personas para comprender nuevos significados y la transmisión adecuada de nueva información. Se aplica en contextos sociales, pedagógicos, culturales, lingüísticos o profesionales (Consejo de Europa, 2020). La principal herramienta dentro de la mediación, como no puede ser de otra forma, es la lengua. Sin embargo, usando una perspectiva más holística, los estudiantes también pueden beneficiarse de otras herramientas, como su libro de texto, ayudas visuales, oportunidades de interacción lingüística adicional, un **portafolio**, explicaciones del profesor o las diversas formas que tiene este de ofrecer apoyo (Sánchez, 2022). En el caso de **las lenguas adicionales**, una herramienta puede ser el **uso de la L1** para uno mismo o el uso de la L1 en la interacción con otras personas, como **lengua vehicular**. Cada herramienta tiene una finalidad específica y un contexto determinado de uso (López et al., 2019).

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

López, C., Martín Peris, E., Esteve O. y Atienza, E. (2019). Competencia discursiva. En *La competencia discursiva en sus constelaciones: glosario*. Recuperado el 20 de mayo de 2023.

<https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-competencia-discursiva>

Sánchez, A. (Coord.) (2022). *Mediación en el aprendizaje de lenguas: estrategias y recursos*. Grupo Anaya.

Uso de la L1 en el aula

■ Tutor

DE Verwendung der Erstsprache im Unterricht

EN Use of L1 (first language) in the classroom

FR Usage de la L1 en classe

Corresponde al uso de la lengua materna (L1 o LM) en clase, que puede servir para ayudar a los **alumnos** a sacar un mayor provecho de las actividades que, en general, se suelen llevar a cabo en la lengua meta (Atkinson, 1993). Generalmente, la L1 suele usarse para dar **instrucciones**, explicar diversos aspectos de la L2 como el vocabulario y la gramática, hacer preguntas cuando se considera que puede aportar beneficios o como **herramienta de mediación** (Sánchez, 2022). A veces, también se usa para establecer una buena relación con el **grupo**. Se suele entender que el uso de la L1 es más útil en los **niveles** iniciales. Si los alumnos tienen un bajo conocimiento de la lengua meta o deciden usar su L1 como **lengua vehicular**, entonces la L1 puede utilizarse para presentarles las principales diferencias entre las lenguas o algunas características básicas de la misma. Es recomendable, no obstante, limitar el uso de la L1 a un nivel moderado, adaptándose a las **características específicas del alumnado** y a las **necesidades** de los estudiantes (Galindo, 2013).

Atkinson, D. (1993). *Teaching monolingual classes*. Longman.

Galindo, M. (2013). El eterno dilema: la lengua materna en la clase de español. *Mosaico (revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español)* 31, 19-25.

<http://hdl.handle.net/10045/50330>

Sánchez, A. (Coord.) (2022). *Mediación en el aprendizaje de lenguas: estrategias y recursos*. Grupo Anaya.

Valoración de las prácticas docentes

▲ Profesor en formación

DE Bewertung des Unterrichtspraktikums

EN Evaluation of teaching internship

FR Évaluation de stages d'enseignement

Se refiere a la última de las tres fases en el desarrollo de la **asignatura de prácticas** por las que pasa el **profesor en formación**: 1. **Preparación de prácticas docentes**; 2. **Estancia en el centro de prácticas** y 3. Valoración de prácticas docentes. Así pues, es el momento en el que los agentes implicados llevan a cabo las acciones necesarias después de la estancia en el centro: recogida de los documentos generados por el profesor tales como **diarios** y/o **portafolios** y/o **informe de prácticas** (Yitsi et al., 2017). En este momento también se recoge información del **tutor del centro de prácticas** sobre el desarrollo de la estancia, con documentos como el **informe del tutor del centro de prácticas**. De esta manera, el **tutor del programa formativo** y el **coordinador del programa formativo** y/o de la asignatura de prácticas pueden valorar/evaluar la asimilación de los contenidos del **programa** respecto a la participación y reflexión del profesor en formación durante su estancia, por lo que se convierte en una herramienta esencial (Pascual-Arias y Molina, 2020).

Pascual-Arias, C. y Molina, M. (2020). Evaluar para aprender en el Prácticum: una propuesta de Evaluación Formativa y Compartida durante la Formación Inicial del Profesorado. *Publicaciones*, 50(1), 183-206.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15959>

Yitsi, L., Véliz, M. y Pérez, N. (2017). Evaluación del proceso de formación inicial del docente en la secundaria básica. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/02/formacion.html>



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



SDI INTERNATIONALE
HOCHSCHULE
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES



UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO



Centro de Lenguas e Intercambio Cultural