

SUSANA PASTOR CESTEROS

Universidad de Alicante

La evaluación de las competencias del profesorado de segundas lenguas

Resumen: El mantenimiento y la mejora de las *competencias del profesorado de idiomas* requieren un proceso de autoevaluación, desde la perspectiva de la *evaluación formativa*, que se sirve de diversos instrumentos de los que trataremos en este trabajo. Nos referimos, por un lado, a los documentos básicos que establecen el perfil y las competencias clave del profesorado de segundas lenguas; y, por otro, a las herramientas que nos permiten revisar las ya adquiridas y planificar futuras necesidades de formación. En concreto, la recientemente presentada parrilla interactiva del perfil del profesor de idiomas, que, a partir de unos descriptores estandarizados, nos permite valorar el nivel de competencia docente actual, analizar las propias necesidades y, basándonos en ambos aspectos, elaborar un plan de actuación. A continuación, abordamos el modo en que el portafolio docente puede complementar a la anterior a través de muestras y evidencias. Hablamos, pues, de evaluación, pero desde el punto de vista del *desarrollo profesional*, siempre enfocado hacia un mejor aprendizaje de la segunda lengua, en este caso el español, por parte de nuestro alumnado.

Palabras clave: evaluación formativa docente, desarrollo profesional, competencias del profesorado

1. Introducción

Cuando nos movemos en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE, en adelante), hay determinados aspectos que son específicos de nuestra especialidad frente a otros que compartimos con el resto de profesionales de la enseñanza de lenguas. Entre los primeros, por ejemplo, se encuentra todo lo que tiene que ver con nuestra propia gramática, fonética o cultura, así como el proceso por el que se ha ido constituyendo e institucionalizando la enseñanza de la lengua española para estudiantes no nativos (en función de las circunstancias históricas y sociolingüísticas). Sin embargo, hay también otros factores que nos son comunes a todos cuantos nos dedicamos a enseñar una lengua extranjera. Y en ese sentido, desde el mundo de ELE debemos estar atentos a cuanto se innova en la enseñanza de otras lenguas, como el inglés, el francés o el propio chino, para trabajar conjuntamente.

Esto es lo que sucede, concretamente, en lo relativo a la formación del profesorado de segundas lenguas, a la determinación de cuáles son las competencias de un buen profesor de idiomas y a la evaluación de tales competencias (aunque sea con distintos fines). De todo ello tratamos en el presente trabajo, que tiene como objetivo presentar las principales herramientas

de las que actualmente disponemos para evaluar las competencias del profesor de español. El tema es fundamental si abogamos por la calidad de la enseñanza y por la profesionalización de la docencia. Y lo enfocamos, por tanto, desde una perspectiva didáctica, partiendo de la figura del profesor (quién y cómo enseña), frente a otro tipo de estudios que pueden centrarse en las otras dos dimensiones que entran en juego, todas ellas interrelacionadas: la psicolingüística, centrada en el alumnado (quién y cómo aprende) y la pragmalingüística (qué se enseña y se aprende).

Tras esta breve introducción, dedicamos un apartado a establecer las relaciones que se establecen entre evaluación y formación, con el fin de determinar el concepto de evaluación formativa docente con el que trabajamos como marco teórico. A continuación presentamos la parrilla del perfil del profesor de idiomas, un original y novedoso proyecto europeo en el que participa el Instituto Cervantes, que en estos momentos está siendo traducida al chino. El tercer apartado muestra de qué modo el portafolio docente puede funcionar como instrumento de evaluación complementario a la parrilla del perfil del profesor de idiomas. Por último, finalizaremos con unas conclusiones acerca de la utilidad de estas dos herramientas para el desarrollo profesional de los profesores de español y, consecuentemente, para la mejora del aprendizaje de nuestra lengua.

2. Evaluación del docente y formación del profesorado de español, dos realidades complementarias

Podemos comenzar a abordar este tema haciéndonos algunas preguntas: ¿Qué relación se establece entre la formación del profesor de español y la evaluación de sus competencias como tal? ¿Cómo han cambiado en la última década estos dos aspectos? ¿El desarrollo profesional constituye un deseo o una necesidad? A continuación intentamos responderlas.

Respecto a la primera de ellas, existe una relación directa. Si establecemos claramente qué debe saber y saber hacer un profesor de lengua, podremos determinar un plan de formación, a partir del cual podemos evaluar su actuación. Pero además, si como profesionales comprometidos con nuestro trabajo, nos autoevaluamos para ver en qué necesitamos o podemos mejorar, nos marcamos metas y nos preparamos para ello, entonces estamos nosotros mismos formándonos, en un concepto de formación continua que es el que prevalece hoy en día en cualquier ámbito profesional, el del aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*, en inglés). Una buena formación del profesor de ELE no solo permite delimitar el campo de actuación (quién puede o no dedicarse a ello, con qué titulación, con qué requisitos), sino que contribuye también a dignificar la tarea docente y a que podamos exigir una profesionalización que es la que impera en otros ámbitos profesionales y que debemos exigir también para la enseñanza del español.

Muchas son las publicaciones que muestran esta visión amplia de la evaluación formativa docente, desde Sheila Estaire y Sonsoles Fernández (2012), hasta Olga Esteve *et al.* (2004, 2010),

y en todas ellas persiste esta necesidad de un ejercicio crítico y reflexivo de la docencia. Sobre el sentido de la reflexión en la práctica docente trata la siguiente cita de Vicenta González y Joan Tomàs Pujolà (2008b), dos de los profesores de ELE que mejor han trabajado sobre el portafolio docente:

La enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar sus propias prácticas [...] El objetivo es que el profesor aprenda tanto de su experiencia como de su reflexión sobre su propia experiencia (Farell, 2004) al enfrentarse primero a sus creencias y valores para luego poder cuestionarlas, redefinirlas, modificarlas o incluso cambiarlas. No hay nadie que no reflexione, pero la reflexión como objetivo en sí misma no tiene sentido, es por ello por lo que se necesita desarrollar una estructura que pauté la reflexión para darle significado. Así pues, el portafolio sirve de pauta para guiar y orientar al docente durante su proceso reflexivo (González y Pujolà, 2008b).

Evidentemente, desde siempre ha existido reflexión entre los buenos docentes. Lo que ha cambiado hoy en día, y con ello entramos a responder la segunda pregunta, es el modo de llevarla a la práctica, los instrumentos de los que disponemos para ello. Porque es evidente que en una sociedad cambiante como la actual, en la que los códigos se renuevan constantemente, no podemos seguir funcionando como lo hemos hecho hasta ahora. Los docentes debemos saber incorporar las novedades que nos resulten operativas no solo a nuestras clases, sino a nuestra propia formación. Aquí entran, por supuesto, todas las aportaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), indefectiblemente presentes en nuestro entorno cotidiano y en el de nuestros alumnos, y que tan bien han estudiado por lo que respecta al ámbito docente Álvarez *et al.* (2013). Pero no solo se trata de eso; nos estamos refiriendo también a un cambio de actitud del profesor:

Si se asume que la idea de enseñanza ha cambiado, que se ha de capacitar al alumno para que sea capaz de reflexionar sobre lo que está aprendiendo, para que vaya descubriendo el funcionamiento de la lengua, para que sea autónomo en su proceso, para que sea capaz de valorar ese proceso y autoevaluarse, es de esperar que el docente sea capaz de asumir para sí mismo todo eso que está intentando transmitir a sus alumnos. Al igual que estamos experimentando en las aulas con modelos de portafolio para nuestros alumnos, parece coherente desarrollar también el portafolio del docente (González y Pujolà, 2008b).

En efecto, puede ser un portafolio docente, o puede ser cualquier otra iniciativa, lo importante es asumir, como docentes de ELE, nuestro desarrollo profesional no como una imposición burocrática o una necesidad imperante, sino como una manera de trabajar, un modo de estar actualizados y abiertos a los cambios que se producen en la enseñanza de nuestra lengua.

En ese sentido, si hiciéramos una lluvia de ideas sobre qué nos evoca el término evaluación del docente, probablemente surgirían términos como los que siguen, algunos con connotaciones negativas, otros positivas: inspección, acreditación, autoformación, autoevaluación, colaboración, desarrollo profesional y personal, colegas, práctica reflexiva, oficio, vocación, trabajo diario,

gestión del tiempo, trabajo en equipo, competencias docentes, actualización, instrumentos ... De muchos de ellos ya hemos hablado hasta ahora, por eso nos centramos en el siguiente apartado en el último mencionado: de qué instrumentos o herramientas disponemos en la actualidad para ser evaluados. Por ejemplo, la parrilla del profesor de idiomas.

3. La parrilla del perfil del profesor de idiomas (*European Profiling Grid for Language Teachers: EPG*).

Antes de presentar qué es la parrilla del perfil del profesor de idiomas, quisiera mencionar algunos documentos básicos que han resultado de gran utilidad para la enseñanza de idiomas y sin los cuales aquella probablemente no existiría.

En primer lugar, el *Perfil europeo del profesor de lenguas. Un marco europeo (European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference)*, elaborado por un equipo de profesores de la Universidad de Southampton, coordinados por M. Kelly y M. Grenfell (2004), bajo los auspicios del Consejo de Europa.^① Presenta un conjunto de 40 ítems que podrían ser incluidos en un programa de formación para profesores de idiomas con el objetivo de dotarlos con las destrezas y conocimientos necesarios, así como con otras competencias profesionales. ¿Con qué fin? Con el de incrementar su desarrollo profesional y para llegar a una mayor transparencia y equiparación de títulos (Kelly y Grenfell, 2004: 4). No tiene, en ningún caso, una voluntad normativa, sino que se presenta como una serie de propuestas que pueden ser útiles para quienes estén en cargos de responsabilidad formativa y tengan que diseñar asignaturas regladas o programas de formación de profesores de segundas lenguas (SL), adaptándolas a su contexto. Muestra, en definitiva, estrategias de aprendizaje independiente y permanente, en nuevos y diferentes entornos de aprendizaje, y parte de la convicción de que un profesor de idiomas está continuamente aprendiendo, dentro y fuera de contextos formales de enseñanza (Kelly, 2012).

Por su parte, el PEFPI (*Portafolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas*) (Newby et al., 2007) se presenta como un documento, también del Consejo de Europa, para estudiantes que se están formando como futuros docentes de segundas lenguas. Les permite reflexionar y autoevaluarse sobre las destrezas y conocimientos didácticos que necesitarán enseñar, así como registrar sus propias experiencias docentes durante su formación inicial. Su estructura es sencilla: un primer apartado de presentación, otro de autoevaluación (muy completo y pormenorizado) y

① Recordemos que el Consejo de Europa (a través de su *European Centre for Modern Languages*) está detrás de muchas de las innovaciones metodológicas de la enseñanza de idiomas: desde la publicación del *Threshold Level* en 1976, punta de lanza del enfoque comunicativo, hasta el diseño y promoción del *Marco Común europeo de referencia para la lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, en el que se ofrece una equiparación de niveles lingüísticos (A1, A2, B1, B2, C1, C2) que facilita la programación y certificación de las lenguas en toda Europa, con las consiguientes ventajas de cara a la movilidad estudiantil y profesional. De él se deriva también el *Portfolio Europeo de las Lenguas*, que fomenta el plurilingüismo y constituye un documento personal para la autoformación y acreditación lingüísticas.

un dossier donde pueden aportar muestras y ejemplos. Es útil, motivador y fácilmente aplicable^①. Interesa destacar también que, aunque se trate de un documento europeo, puede ser práctico para todo futuro docente en cualquier parte del mundo, aparte de que está disponible de manera gratuita en la red, como todos los demás que venimos citando.

Siguiendo las propuestas anteriores, y ya en España, el Instituto Cervantes (2011) publicó, a partir de una investigación previa de corte cualitativo, el informe titulado *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?* En él se recogen las creencias sobre buenas prácticas docentes por parte del profesorado, del alumnado y del personal directivo y técnico de la institución. A partir de los resultados del mismo, y teniendo en cuenta el estado de la cuestión, el I. Cervantes sac a la luz al año siguiente, en 2012, *Las competencias clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras*, un referente “a la hora de desarrollar herramientas y procedimientos de evaluación del desempeño, de definir perfiles de profesores o de ajustar criterios para los procesos de selección, movilidad y promoción de profesores (IC, 2012: 7). Con él no se pretende hacer un listado de todos los conocimientos o recursos que se necesitan, sino más bien definir al profesor a través de unas competencias básicas exclusivas del docente y otras que, aunque también debe poseer, son compartidas con otros profesionales.

Finalmente, disponemos ya de una *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* en versión electrónica^②. As es como ha sido traducido al español el proyecto de la Comisión Europea *European Profiling Grid for Language Teachers, EPG*, desarrollado entre 2011 y 2013. Seguimos a Elena Verdía (2010, 2012, 2014), responsable académica de formación en el Instituto Cervantes y representante del mismo en este proyecto, as como a Marta Higuera (2012), para dar una idea más detallada de la parrilla. ¿Qué es lo que ofrece, pues? En esencia, unos descriptores estandarizados de profesores, con el nivel de logro de cada una de sus competencias en tres estadios, que equivaldrían al profesorado novel (1), autónomo (2) y experto (3). Cada nivel está a su vez subdividido en dos fases (1.1, 1.2. / 2.1., 2.2. / 3.1., 3.2.), siguiendo en cierto modo el esquema del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.^③ Los aspectos contemplados son los siguientes:

- Parte A: Dominio de la lengua, formación, evaluación de la práctica docente y experiencia docente.
- Parte B: Metodología: conocimientos y habilidades, evaluación, planificación de clases y de cursos, gestión del aula e interacción.

① Así lo hemos comprobado con nuestros propios alumnos en el *Máster de Inglés y Español como SL/LE* de la Universidad de Alicante.

② Fue presentada en el XXIII Congreso Internacional de ASELE, la *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (Universidad de Jaén, España, 2013), así como en la sede del Instituto Cervantes de Alcalá y de Madrid.

③ Presentamos en Anexo los contenidos de la parrilla, a pesar de que en la página web del proyecto (<http://www.epg-project-eu>) se puede acceder a toda la información.

— Parte C: Competencia intercultural, conciencia lingüística y competencia digital.

— Parte D: Comportamiento profesional y gestión administrativa.

Alguien podría preguntarse qué aportan estos descriptores respecto a los documentos anteriormente mencionados, que ya establecían un listado de competencias. La diferencia entre estas y los estándares es esencial, como explica Verdía (2012: 268):

A diferencia de las competencias, que implican esa activación estratégica de saberes, capacidades y actitudes, los estándares son *patrones de medida* [la cursiva es nuestra] que concretan y constriñen las competencias desde el punto de vista de la actuación del profesor en el aula, con los alumnos, con el equipo, con la institución, con la comunidad ELE y consigo mismo. Así pues, se puede decir que los estándares sirven para describir lo que sabe y lo que sabe hacer el profesor, que son *unidades medibles* y que se expresan en un grado de concreción mayor que las competencias. [...] Estos estándares para profesores podrían usarse en el Departamento de Formación de Profesores como referente para el diseño de un currículo de formación, para establecer planes de desarrollo profesional de los profesores, para analizar las necesidades formativas, para diagnosticar el nivel formativo de los equipos, para desarrollar programas y actividades formativas, para establecer un perfil profesional del docente del Instituto Cervantes o para certificar la competencia docente. Para el personal de los centros, podrían servir como referente para el desarrollo profesional de los profesores del Instituto Cervantes, para la autoevaluación del profesorado, para el desarrollo de planes de formación, programas y actividades formativas en centros del Instituto Cervantes; como referente para la evaluación del desempeño de los profesores; para los procesos de selección, traslado y promoción de profesores.

Se trata, en definitiva, de una página web (que incluye una guía de uso y un glosario) mediante la que se accede de manera muy sencilla a la parrilla interactiva con todos los descriptores (disponibles en 11 lenguas), de manera que el usuario pueda ir marcando en qué estadio se encuentra en cada uno de los aspectos mencionados. Cuando acabas la autoevaluación, se genera un documento en pdf que puedes guardar o recuperar para próximas evaluaciones.

Aunque lo que importa es el resultado, la parrilla en sí, mencionaremos algunos detalles del proyecto, porque dan idea de su envergadura. En él ha participado el I. Cervantes en representación del español, junto con otras 10 instituciones de otras lenguas, bajo la coordinación de Richard Rossner y B. North (consultores educativos y ex directores ejecutivos de EAQUALS, *European Association for Quality Languages Services*^①). En el pilotaje y validación de la herramienta intervinieron hasta 2000 profesionales, entre profesores, formadores y responsables académicos, que son los destinatarios potenciales de la parrilla. A cada uno de ellos le puede servir para objetivos distintos. Por ejemplo, y resumiendo la cita anterior, al *profesor de una segunda lengua* le permite:

- Autoevaluar su nivel de desarrollo profesional y competencia docente
- Certificar el nivel de formación (tanto del profesor nativo como no nativo)

① EAQUALS (*European Association for Quality Languages Services*) es una asociación europea que pretende garantizar la calidad de las instituciones socias dedicadas a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

— Detectar necesidades formativas y marcarse objetivos

Los *formadores de profesores*, podrán con ella establecer niveles formativos y organizar planes de formación atendiendo a la demanda. Y a los *responsables académicos* de un centro (academia, universidad, centro de idiomas ...) les posibilitará hacer un diagnóstico de la plantilla, evaluar el trabajo de sus docentes, comparar titulaciones y poder seleccionar al profesorado de un modo más transparente. Estas son, por tanto, algunas de sus funciones más concretas.

Con esta *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*European Profiling Grid for language teachers*, EPG) se persigue, en definitiva, la mejora de la calidad y la eficacia de la formación en lenguas extranjeras,

En estos momentos, la parrilla está en una etapa de difusión, para que los profesionales la conozcan y utilicen. Está siendo asimismo traducida a otras lenguas, entre ellas el árabe y el chino, lo cual puede ser muy útil para que su uso se amplíe fuera de las fronteras de la Unión Europea. Su vocación internacional queda patente y cada comunidad lingüística y educativa podrá sin duda sacarle el mejor partido, en función de su situación y necesidades.

Si nos damos cuenta, todos los documentos mencionados pretenden también contribuir a una mayor visibilidad e importancia social del profesorado de segundas lenguas. De ahí que estén tras ellos algunas de las instituciones más relevantes (al menos a nivel europeo) en el asentamiento de la profesión y la definición de las competencias docentes.

Sin embargo, respecto a la parrilla que hemos descrito, alguien podría apostillar que no deja de ser una declaración de intenciones por parte del interesado y que, como toda autoevaluación, pueda estar sujeta a un alto grado de subjetividad. En ese sentido, una herramienta que puede complementar la parrilla en su objetivo de reflexión y también de certificación es el portafolio del profesor, en la medida en que permite incluir muestras y evidencias de su trabajo, como veremos a continuación.

4. El portafolio docente como complemento a la parrilla del perfil del profesor de idiomas.

Comenzamos por definir el portafolio docente (Pastor, 2012), siguiendo el (excelente) *Diccionario de términos clave de ELE*: “En el contexto educativo, aplicado a la formación del profesorado, el portafolio se concibe actualmente como un producto elaborado por su titular con el objetivo de aportar muestras —también llamadas evidencias— de su labor docente y la consiguiente reflexión sobre las mismas, así como para marcarse objetivos de enseñanza-aprendizaje”. Justamente el elemento sobre el que incide esta definición es el que presentábamos como complemento de la parrilla.

Como ya explicaba la profesora Encarna Atienza (2009)^①, también podemos definir un portafolio docente partiendo de lo que no es: ni un currículum, ni un diario, precisamente. Frente a ellos, por el contrario, el portafolio docente sí que le permite al profesor, por un lado, a través de la reflexión, especificar y valorar qué tipo de actividades realiza, identificando problemas, sacando conclusiones y planteándose nuevas metas, lo cual contribuirá a su mejora como docente. Y, por otro, documentar de manera visible sus experiencias y resultados en la enseñanza, organizándolos de una forma personalizada. Esta última orientación es la que entronca esta práctica, en su dimensión acreditativa, con la parrilla del perfil del profesor, porque posibilita aportar pruebas de las características sobre las que el docente se ha podido autoevaluar previamente.

Por lo que se refiere a la estructura del portafolio docente, aunque puede ser variable, Atienza (2009: 9) propone la siguiente:



En el apartado de **presentación** se incluye información relativa a la formación académica, la experiencia docente, las creencias pedagógicas (incluyendo las opiniones sobre el rol del profesor y del alumno), los logros (en forma de premios o de reconocimiento de diversa índole), las necesidades que se advierten en el día a día del aula, las inquietudes profesionales...

Las **muestras** (que vendrían a equivaler al apartado del Dossier en el Portfolio Europeo de las Lenguas) pueden incorporar grabaciones dando clases o anotaciones de observaciones ajenas; materiales usados (propios o no); encuestas y valoraciones de alumnos; evidencias de aprendizajes (por ejemplo, con calificaciones o trabajos de alumnos); programaciones o evaluaciones originales, diseñadas por uno mismo; extractos de diarios, autoevaluaciones, reflexiones críticas; investigaciones y proyectos llevados a cabo; *podcasts*... Es conveniente que cada muestra (que podemos ir cambiando cuanto queramos, señal de nuestra evolución) vaya acompañada de una reflexión, para evitar que sea un mero repertorio de datos; y se recomienda también personalizarla de cara a quien vaya a leer el documento. Por otro lado, por lo que se refiere a qué pruebas seleccionar, como afirma Atienza (2009: 12):

El portafolio pretende ser una ventana, una publicación (en el sentido de hacer público, de “hacer

① Aunque el artículo que ahora cito es del 2009, su origen está en una conferencia sobre este tema, pionera en el mundo de ELE, impartida en la edición de Expolingua de 2005.

patente”) —ante sí mismo y ante otros— aquello que se produce en la propia práctica docente y formativa. Hacer patente» significa aportar muestras —que puedan verificarse— de lo que el profesor hace en sus clases o de lo que significa para él enseñar-aprender. El fin es que el titular del portafolio recoja pruebas, muestras, evidencias de aspectos sobre los que quiera reflexionar con el objetivo último de tomar conciencia de su identidad y en caso de que lo considere oportuno, transformarla. Por tanto, tiene una proyección hacia el futuro, por cuanto sirve de base para que el titular del portafolio se marque objetivos en relación con un cambio o mejora o simplemente pueda tomar conciencia de su competencia docente. [...] En cuanto a la selección de pruebas o muestras, no existe un formato específico al respecto, pero es importante que el bloque constituya una selección consciente y representativa de todo lo que constituye la práctica docente y formativa del titular. Ello significa que no se trata de incluir únicamente los aspectos más positivos ni tampoco, en el otro extremo, lo que no funciona, sino todo aquello que realmente documente la toma de conciencia de su competencia profesional, el desarrollo y el cambio.

Por último, las **metas** recogen los objetivos que nos marcamos, una vez vistos nuestros puntos fuertes y débiles, para mejorar nuestra actuación y el aprendizaje de la lengua por parte de nuestros alumnos. En una visión cíclica y dinámica de nuestro trabajo, podemos convertir estas metas en el punto de partida de un nuevo portafolio.

En la medida en que un portafolio docente se presenta la mayoría de las veces en formato electrónico, que permite hacerlo público y compartirlo, nos surgen algunas preguntas sobre su alcance. ¿Debería como docente hacerlo visible para todos? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene tal opción? Dependerá siempre de la motivación que nos haya llevado a ponerlo en práctica: si ha sido algo voluntario, impuesto, etc. Por ello será siempre una opción personal. Véanse, como ejemplos, los portafolios cuyos enlaces presentamos al final del trabajo, tras el apartado de bibliografía, creados por profesores de muy diversas lenguas.

No cabe duda, no obstante, de que esta misma función del portafolio puede ser asumida por otros formatos que, de hecho, se están revelando fundamentales e innovadores en el mundo de ELE. Me estoy refiriendo a los blogs, un espacio personal en internet donde el profesor comparte ideas, materiales para sus clases, recursos, información, reflexiones... Pueden llegar a ser fuente de inspiración permanente y un espacio crucial para la constitución de nuestra disciplina (Torres, 2007). Hemos de pensar que la información circula de modo diferente hoy en día, no está solo en los libros, ni tampoco en los encuentros personales, sino también en la red de profesionales que comparte de modo muy variado su experiencia. Actualmente hay muchísimos profesores que mantienen al día su propio blog, donde cuentan y muestran lo que hacen en sus clases, comentan sus lecturas y experiencia y ofrecen ideas, de modo que otros muchos colegas aprenden de lo que hacen sus compañeros; siempre ha sido así: aprender de lo que hacen otros. Solo que ahora es mucho más fácil, por la visibilidad que internet ofrece^①. Algo similar, si bien desde otra dimensión

① He incluido tras la bibliografía un listado de blogs interesantes de profesores de ELE que pueden ilustrar cuanto venimos diciendo.

comunicativa, porque el formato es distinto, ofrecen las redes sociales como Twitter o Facebook (Varo y Cuadros, 2013), que en el ámbito formativo, cumplen asimismo una función cada día más relevante, como explica el profesor de la Universidad Jaime I de Castellón Jordi Adell, precisamente desde su propio blog:

Twitter juega, a mi entender, un papel clave en los procesos de reflexión-acción de un creciente número de docentes. La profesión docente es solitaria y no siempre es posible integrarse en un colectivo “físico”, un claustro por ejemplo, con un proyecto docente que colme las aspiraciones de innovación y excelencia de muchos docentes. Muchos factores juegan en contra, pero no vamos a enumerarlos. ¿Qué funciones puede desempeñar Twitter en este caso? Diversas: informarse de novedades de interés, incluyendo experiencias y aprendizajes realizados por otros docentes, compartir ideas y sugerencias, por ejemplo sobre resolución de problemas técnicos, ayudarnos a gestionar nuestra información como sistema de recomendación de pares sobre actividades, herramientas y recursos relevantes, etc. Twitter funciona proporcionándonos interlocutores para reflexionar antes, durante y después de nuestra acción. Forma un “claustro a elección” que compensa el aislamiento intelectual, profesional y emocional en el que se encuentran muchos docentes.

Efectivamente, no es solo racionalidad técnica o interlocución práctica lo que obtenemos de Twitter. Más importante en muchas ocasiones es el “feedback emocional”, el refuerzo que nos confirma que no estamos haciendo algo sin sentido, que nos da una “palmadita virtual” en la espalda de parte de la comunidad virtual a la que seguimos/pertenece y que nos anima a seguir en la brecha, a continuar trabajando sabiendo que no estamos solos.

Jordi Adell en <http://bazarlocos2.blogspot.com.es/2013/10/no-es-solo-twitter-jordia-2010-bzI2.html>

En definitiva, el componente afectivo es fundamental tanto para la formación como para la evaluación del docente. Redes y blogs constituyen hoy en día un elemento sustancial de la formación continua y ubicua del profesorado de español. El portafolio docente, tal como ha sido aquí presentado, establece un nexo entre la autoformación y la acreditación de nuestro quehacer como profesores ante una eventual certificación docente. Algunos de los riesgos que plantea tienen que ver con el hecho de que pueda llegar a convertirse en una mera “exhibición” (y existen, por otro lado, muchos profesores que se sienten incómodos ante la idea de “mostrarse” o que no son muy dados a la reflexión). También persiste el peligro de la trivialización (documentar cosas sobre las que no vale la pena reflexionar) y de que llegue a convertirse en un mero trámite sin alma (visión tecnócrata de la evaluación), aparte, por supuesto, del tiempo que requiere prepararlo y dotarlo de contenidos. En cualquier caso, el portafolio docente puede constituir un complemento idóneo de la parrilla del perfil del profesor de idiomas para la evaluación del profesorado.

5. Conclusiones

Entre todos cuantos nos dedicamos a la enseñanza del español como lengua extranjera estamos “construyendo” la profesión, que no puede desmarcarse de la labor de quienes hacen lo mismo con otras lenguas. De ahí la necesidad de desarrollar instrumentos comunes. En ese punto cabe encuadrar tanto los documentos que establecen el perfil del profesor y que hemos comentado en

detalle en este trabajo (el *Perfil Europeo*, el *Portafolio para futuros profesores*, las *Competencias clave*), como las herramientas que nos permiten calibrar y evaluar el punto concreto en que nos encontramos con respecto a ese modelo de referencia. La figura del profesor de español ha cambiado y también, por tanto, nuestra formación y el modo en que se nos puede valorar. En ese sentido, tanto la *parrilla interactiva del perfil del profesor de idiomas* como el *portafolio docente* pueden resultarnos extremadamente útiles. Hemos presentado sus objetivos, estructura y funcionamiento, y esperamos haber animado a ponerlos en práctica, pues ese será el mejor modo de comprobar su efectividad.

Bibliografía

- Álvarez, D., Sánchez, J. y Fernández, F. (2013): “PLEs (*Personal Learning Environment*) en formación continua del profesorado”, en Castañeda, L. y Adell, J. (eds.): *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*, Alcoy, Marfil, <http://www.um.es/ple/libro/>
- Atienza, E. (2009): “El portafolio del profesor como instrumento de autoformación”, *Marcoele*, (9) <http://marcoele.com/el-portafolio-del-profesor-como-instrumento-de-autoformacion/>
- Estaire, S. y Fernández, S. (2012): *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*, Madrid, Edinumen
- Esteve, O. (2004): “Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas. Hacia un aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica”: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ELE/publicaciones_centros/PDF/Bremen_2004/02_esteve.pdf
- Esteve, O., K. Melief y Ansina, A. (eds.) (2010): *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*, Barcelona, Octaedro
- González, V. y Pujolà, J. T. (2008a): “El uso del portafolio reflexivo del profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua”, en Pastor, S. y Roca, S. (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/SL. Actas del XVIII Congreso de ASLE*, Alicante: Universidad de Alicante, 290-298. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0290.pdf
- González, V. y Pujolà, J. T. (2008b): “El uso del portafolio para la autoevaluación en la formación continua del profesor”, *Marcoele* (7): 1–19: http://marcoele.com/descargas/evaluacion/09.pujola_gonzalez.pdf
- Higueras García, M. (2012): “Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras”, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras RILE* (1): 101–128, <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/10/11>
- Instituto Cervantes: *Diccionario de términos clave de ELE*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Instituto Cervantes (2011): “¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?”, http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf
- Instituto Cervantes (2012): *Las competencias clave del profesor de segundas lenguas*, Madrid, IC
- Kelly, M. & M. Grenfel (coords.) (2004): *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, Southampton, University of Southampton / European Council, <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>
- Kelly, M. (2012): “European documents and their implications for language teacher trainers: *The European Profile for Language Teacher Education —A Frame of Reference (EPLTE)*”, en Diadori, P. (ed.), *How to Train Language Teacher Trainers*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing
- Newby, D. et al. (2007): *PEFPI. Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas*, Strasbourg, Council of

- Europe, European Centre for Modern Languages, <http://www.ecml.at/epostl>
- Pastor Cesteros, S. (2012): "Portafolio docente y evaluación del profesorado de ELE", en E. Bartol y L. Chamanadjian (eds.) *Tinkuy. Boletín de investigación y debate*, Universidad de Montreal, (19) 5–27, http://www.littlm.umontreal.ca/documents/Tinkuy_19 CEDELEQ_IV_2013_04_18.pdf
- Torres, L. (2007): "La influencia de los blogs en el mundo de ELE", *Glosas didácticas*, (16), <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/03torres.pdf>
- Varo Domínguez, D. y F. Cuadros Muñoz, R. (2013), "Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua", *Redele* (25), <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html>
- Verdía, E. (2010): "De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE", *Actas de los II Encuentros en Comillas El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula*, http://www.encuentroselecomillas.es/archivos/Actas_Encuentros_ELE_2010_B.pdf
- Verdía, E. (2012): "La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores", *Anuario del Instituto Cervantes 2012*, Madrid, Instituto Cervantes
- Verdía, E. (2014): "Presentación de la parrilla EPG", *LdeLengua* (76), <http://eledelengua.com/>

Ejemplos de portafolios docentes en la red

- Barnett, Marva, profesora de francés, Universidad de Virginia: http://faculty.virginia.edu/marva/Teaching%20Portfolio/teaching_portfolio.htm
- González Martínez, Maribel, profesora de español: <http://maribelele.wordpress.com/category/uso-portafolio-docente/page/2/>
- HANSON, Meredith, profesora de Adquisición de Segundas Lenguas, University of Hawai'i at Manoa: <http://meredithhanson.wordpress.com/>
- Ho, Ying, profesora de chino, University of Hawai'i at Manoa: <http://yingihu.wordpress.com/>
- JAENICKE, Alison, profesora de inglés, Penn State University: <http://www.personal.psu.edu/acj137/blogs/teachingportfolio/>
- Milman, Natalie B., profesora de Tecnología educativa, Georgetown University: <http://home.gwu.edu/~nmilman/>
- Nogueroles Candel, Andrea, profesora de inglés de infantil y alumna del máster de inglés y Español como SL de la Universidad de Alicante: <http://learninginfantil.wordpress.com/>

Ejemplos de blogs de profesores de ELE

- *Profe de ELE (Daniel Hernández)*: <http://www.profedelee.es/>
- *Diario Profe de ELE* (Daniel Hernández, editor. Coeditores: María Pilar Carilla, Tatiana Gunko, Mar Galindo, Lucía Martínez y María Méndez): <http://diario.profedelee.es/> *De extranjis* (Fernando Trujillo): <http://blog.fernandotrujillo.es/>
- *JRamonELE* (José Ramón Rodríguez): <http://jramonele.blogspot.com.es/>
- *Mucha clase* (blog de aula de la profesora Beatriz Monreal): <http://www.muchaclase.es/>
- *Profesor de ELE en apuros* (Guillermo Gómez): <http://profesorenapuros.es/>
- *El blog de Daniel Varo*: <http://danivaro.com/>
- *Enseñando voy, aprendiendo vengo* (Concha Moreno): <http://conchamorenogarcia.es/>
- *Sinapsis ELE* (Elisa Hergueta): <http://sinapsisele.blogspot.com.es/>
- *Mundo ELE* (Laura Vázquez): <http://mundoele.blogspot.com.es/>
- *El blog de Miguel Ángel García Guerra*: <http://www.magarciaguerra.com/>

- *El rincón del profesor de ELE* (Ricardo Torres): <http://rinconprofele.blogspot.com.es/>
- *EcLEcTIC*: Blog del alumnado de la asignatura “Las TIC en la didáctica de ELE”, impartida por Joan Tomàs Pujolà en el Máster de la Universitat de Barcelona: <http://eclecticedu.blogspot.com.es/>



Grupo de investigación
(*Adquisición y enseñanza de segundas lenguas
y lenguas extranjeras de la Universidad de Alicante*)
<http://dfelg.ua.es/acqua/>



ASOCIACIÓN PARA LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

<http://www.aselered.org/>

ANEXO: Tablas de descriptores de la parrilla del perfil del profesor de idiomas



FORMACIÓN, TITULACIÓN Y EXPERIENCIA

	Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3		
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	
Dominio de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> Está realizando estudios superiores en la lengua meta. Tiene un nivel de dominio B1 en la lengua meta. 	<ul style="list-style-type: none"> Está realizando estudios superiores en la lengua meta. Tiene un nivel de dominio B2 en la lengua meta. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene un dominio básico de nivel B2 de la lengua meta y una competencia oral de nivel C1. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene un dominio básico de nivel C1 de la lengua meta. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene una titulación universitaria en el dominio de la lengua meta o en lingüística aplicada, que incluya prácticas tutorizadas de enseñanza, en caso de no haberlas realizado en cursos de formación previos. Ha obtenido un certificado de haber completado un diplomado en lingüística y enseñanza de la lengua meta, aunque todavía no haya recibido un certificado. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene un título de máster o una titulación universitaria en el dominio de la lengua meta o en lingüística aplicada, que incluya prácticas tutorizadas de enseñanza, en caso de no haberlas realizado en cursos de formación previos. Ha recibido formación asociada en un área especializada (p.e., enseñanza de idiomas con fines específicos, evaluación de profesores). 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene una titulación universitaria en el dominio de la lengua meta o en lingüística aplicada, que incluya prácticas tutorizadas de enseñanza, en caso de no haberlas realizado en cursos de formación previos. Ha recibido formación asociada en un área especializada (p.e., enseñanza de idiomas con fines específicos, evaluación de profesores).
Formación	<ul style="list-style-type: none"> Como parte de su programa de formación, ha participado en un curso de formación de profesores en la universidad o en un centro privado que ofrece un certificado de acreditación de la lengua meta. 	<ul style="list-style-type: none"> Como parte de su programa de formación, ha participado en un curso de formación de profesores en la universidad o en un centro privado que ofrece un certificado de acreditación de la lengua meta. 	<ul style="list-style-type: none"> Ha obtenido un certificado de haber completado un diplomado en lingüística y enseñanza de la lengua meta, aunque todavía no haya finalizado sus estudios. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene un certificado reconocido internacionalmente (de un mínimo de 120 horas) en enseñanza de la lengua meta. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene un certificado reconocido internacionalmente (de un mínimo de 120 horas) en enseñanza de la lengua meta y también 	<ul style="list-style-type: none"> Ha participado en programas de formación continua del centro durante un mínimo de 100 horas. 	<ul style="list-style-type: none"> Ha participado en programas de formación continua del centro durante un mínimo de 100 horas.
Evaluación de la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> Está adquiriendo experiencia al impartir partes de una sesión y comparte su experiencia con un compañero que le proporciona retroalimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> Ha sido supervisado, observado y evaluado positivamente mientras imparte sus propias clases. Ha llevado a cabo actividades de clase con grupos pequeños de aprendientes o con otros profesores en formación («microenseñanza»). 	<ul style="list-style-type: none"> Durante su formación inicial, ha realizado un mínimo de 2 horas de prácticas tutorizadas de enseñanza en al menos dos cursos de formación de profesores y evaluadas positivamente. En su actividad docente, ha sido observado durante 3 horas de clase y ha recibido retroalimentación positiva documentada. 	<ul style="list-style-type: none"> Durante su formación continua, ha realizado un mínimo de 6 horas de prácticas tutorizadas de enseñanza en al menos dos cursos de formación de profesores y evaluadas positivamente. En su actividad docente, ha sido observado durante 6 horas de clase, en al menos dos cursos de formación de profesores y retroalimentación positiva documentada. 	<ul style="list-style-type: none"> Durante su formación continua, ha realizado un mínimo de 10 horas tanto en sus prácticas tutorizadas como en su formación de profesores y ha recibido retroalimentación positiva documentada. 	<ul style="list-style-type: none"> Ha sido observado y evaluado durante un mínimo de 14 horas tanto en sus prácticas tutorizadas como en su formación de profesores y ha recibido retroalimentación positiva documentada. 	<ul style="list-style-type: none"> Ha sido observado y evaluado durante un mínimo de 14 horas tanto en sus prácticas tutorizadas como en su formación de profesores y ha recibido retroalimentación positiva documentada.
Experiencia docente	<ul style="list-style-type: none"> Ha dado algunas clases o partes de una sesión de clase en uno o dos niveles. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene subí) empujados) cursos), pero su enseñanza se reduce a uno o dos niveles. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene entre 200 y 800 horas de experiencia docente acreditada no tutorizada. Ha dado clase en varios niveles. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene entre 800 y 2.400 horas de experiencia docente acreditada en varios niveles. Ha dado un promedio de enseñanza y aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene entre 2.400 y 4.000 horas de experiencia docente acreditada en todos los niveles excepto C2. En varios contextos de enseñanza y aprendizaje diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene alrededor de 6.000 horas de experiencia docente acreditada. Ha dado clase en muchos contextos de enseñanza y aprendizaje diferentes. Tiene experiencia como valor formador de otros profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiene alrededor de 6.000 horas de experiencia docente acreditada. Ha dado clase en muchos contextos de enseñanza y aprendizaje diferentes. Tiene experiencia como valor formador de otros profesores.

©EAQUALS – Brian North, Galya Mateva, Richard Rossner
©EPG - 2011

COMPETENCIAS DOCENTES CLAVE

	Fase de desarrollo 1	Fase de desarrollo 2	Fase de desarrollo 3	Fase de desarrollo 4
Metodología: conocimientos y habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Está familiarizado con diversas técnicas y métodos de aprendizaje de idiomas. • Cuando observa a profesores con más experiencia, entiende por qué han elegido las técnicas y los materiales que utilizan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Está familiarizado con las técnicas y los materiales para dos o más niveles de enseñanza, desde una perspectiva práctica, la técnica con los recursos y los materiales de enseñanza. • Puede tener en cuenta las necesidades de determinado grupo a la hora de elegir qué métodos y técnicas utilizar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene un sólido conocimiento de las teorías y de los métodos de enseñanza de idiomas, así como de las teorías y de los métodos de aprendizaje de idiomas, así como de las teorías y de los métodos de enseñanza de idiomas y de los métodos de aprendizaje de idiomas. • Puede reconocer los principios teóricos que subyacen a ciertas técnicas y materiales de enseñanza. • Puede utilizar de una manera adecuada un repertorio de técnicas y de actividades de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede justificar teóricamente el enfoque de enseñanza adoptado, así como de una variedad de técnicas y de materiales. • Puede utilizar un gran repertorio de técnicas, de actividades y de materiales de enseñanza. • Puede seleccionar y elaborar tareas y materiales adecuados para cualquier nivel para que los utilicen sus alumnos.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Puede llevar a cabo y corregir los ejercicios al final de la unidad de enseñanza. • Puede realizar (tanto orales como escritos) los ejercicios que se le proporcionan el material necesario. • Puede diseñar y llevar a cabo actividades de registro de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede llevar a cabo pruebas de aprendizaje de idiomas que incluyan un componente oral. • Puede identificar los aspectos que los aprendices tienen que seguir trabajando, a partir de los resultados de las pruebas y tareas de evaluación. • Puede dar una retroalimentación clara sobre los puntos fuertes y sobre aquellos que deben mejorar para establecer prioridades en el trabajo individual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede diseñar materiales y tareas, tanto orales como escritos, para la evaluación de progreso. • Puede utilizar grabaciones de vídeo de las interacciones de los aprendices para ayudarlo a identificar sus puntos fuertes y aquellos que deben mejorar. • Puede utilizar los criterios del MCEE para evaluar de forma fiable el dominio lingüístico, tanto oral como escrito, de los aprendices. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede diseñar bases de evaluación de conocimientos de idiomas y materiales para todos los niveles y destrezas. • Puede utilizar los criterios del MCEE para evaluar de forma fiable el dominio lingüístico, tanto oral como escrito, de los aprendices en esta labor a compañeros que tengan mucha experiencia. • Puede diseñar pruebas de evaluación de idiomas que sean fiables con respecto a los resultados del MCEE. • Puede dirigir sesiones de aprendizaje con el MCEE.
Planificación de clases y de cursos	<ul style="list-style-type: none"> • Puede encontrar actividades complementarias a las del manual. • Puede mantener la coherencia entre las sesiones de clase, teniendo en cuenta los resultados del aprendizaje de la sesión anterior para planificar la siguiente. • Puede adaptar su plan de clase, teniendo en cuenta los logros y dificultades de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede planificar una sesión o parte de ella teniendo en cuenta las necesidades de los distintos aprendices y el material del que dispone. • Puede diseñar tareas que aprovechen al máximo el potencial cognitivo y comunicativo de los materiales. • Puede diseñar tareas que respondan a las necesidades de cada aprendiz y que cumplan con los objetivos de la sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede realizar un minicurso programado que incluya actividades de reciclaje y de repaso. • Puede diseñar tareas distintas a partir del mismo material para trabajar con aprendices de niveles diferentes. • Puede extraer líneas de actuación para las siguientes sesiones, a partir de los análisis de dificultades de los aprendices. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede diseñar cursos especializados para ciertos niveles que integren los contenidos lingüísticos comunicativos propios de la especialidad. • Puede orientar a sus compañeros para evaluar y tener en cuenta las diferentes necesidades individuales, al planificar clases y cursos. • Puede asumir la responsabilidad de revisar el currículo y el syllabus de diferentes cursos.
Gestión del aula e interacción	<ul style="list-style-type: none"> • Puede dar, con ayuda, instrucciones claras y organizar una actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede organizar y gestionar el tiempo en sesiones en grupos de una manera eficiente y finalizar agrupado de nuevo la clase. • Puede hacer un seguimiento del desarrollo de las actividades individuales y de grupo. • Puede dar una retroalimentación clara 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede llevar a cabo un seguimiento de los grupos en los que los aprendices realizan distintas actividades a la vez. • Puede hacer un seguimiento preciso y minucioso de las actividades individuales y de grupo. • Puede dar y obtener retroalimentación individual de diferentes formas. • Puede utilizar el seguimiento y la retroalimentación para diseñar futuras actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Puede organizar, hacer el seguimiento y dirigir a grupos y a aprendices de diferentes niveles que trabajan en distintas tareas en la misma aula. • Puede utilizar una gran variedad de técnicas para dar retroalimentación y obtenerla.

©EAQUALS - Brian North, Galya Mateva, Richard Rossner
©EPG - 2011

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

		Fase de desarrollo 3			
		1.1	1.2	1.3	
		Fase de desarrollo 2			
		2.1	2.2	2.3	
		Fase de desarrollo 1			
Competencia intercultural		1.1	1.2	1.3	
		<ul style="list-style-type: none"> Comprende que la relación que hay entre la lengua y la cultura es un factor importante en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. 	<ul style="list-style-type: none"> Esta describiendo la importancia que tienen los aspectos culturales en la enseñanza. Puede sensibilizar a los aprendientes hacia algunos de las diferencias de comportamiento y tradiciones culturales más relevantes. Puede crear un ambiente de tolerancia y de entendimiento mutuo en clases en las que hay diversidad social y cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprende y tiene en cuenta visiones etnocéntricas y prejuicios. Puede utilizar su propia conciencia intercultural para ampliar el conocimiento de sus aprendientes sobre comportamientos culturales (p.ej., las normas de cortesía, el lenguaje corporal, etc.). Puede darse cuenta de la importancia de evitar conflictos interculturales en el aula y promueve la inclusión y el respeto mutuo. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede utilizar búsquedas en Internet, proyectos y presentaciones para ampliar conocimientos sobre aspectos interculturales para ayudar cuando presente a compañeros con menos experiencia. Puede desarrollar la habilidad de sus compañeros para tratar aspectos culturales, sugiriendo técnicas para minimizar discusiones e incidentes, si surgen. Puede elaborar actividades interculturales, tareas y materiales para su propio uso y el de sus compañeros y puede pedir retroalimentación sobre estos.
		<ul style="list-style-type: none"> Puede dar ejemplos de formas y usos apropiados de las actividades del aula al B1. Puede dar respuesta a preguntas sobre la lengua que surgen no sean completamente apropiadas para los aprendientes en los niveles del A1 al B1. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede dar ejemplos de formas y usos apropiados de las actividades del aula adaptados al nivel avanzado (C1-C2). Puede dar respuesta a preguntas sobre la lengua adecuadas al nivel excepto en temas avanzados (C1-C2). Puede dar respuesta a preguntas sobre la lengua adecuadas al nivel excepto en el nivel C2. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede seleccionar y dar ejemplos de formas y usos apropiados de las actividades del aula en todos los niveles y en cualquier tipo de situaciones. Puede dar respuesta a casi todos los problemas sobre la lengua de forma completa, precisa, y dar explicaciones claras. Puede utilizar una gama de recursos para orientar a los aprendientes a que entiendan mejor los aspectos y a que cambien sus actitudes lingüísticas. 	
		<ul style="list-style-type: none"> Puede conocer de diccionarios, gramáticas, etc., como recursos de aprendizaje. Puede dar respuesta a preguntas sencillas sobre la lengua que son frecuentes en los niveles que esta enseñando. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede dar respuesta a preguntas sencillas sobre la lengua que son frecuentes en los niveles que esta enseñando. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede dar ejemplos de formas y usos apropiados de las actividades del aula en todos los niveles y en cualquier tipo de situaciones. Puede dar respuesta a casi todos los problemas sobre la lengua de forma completa, precisa, y dar explicaciones claras. Puede utilizar una gama de recursos para orientar a los aprendientes a que entiendan mejor los aspectos y a que cambien sus actitudes lingüísticas. 	
		<ul style="list-style-type: none"> Puede utilizar un procesador de textos para escribir una ficha de trabajo, siguiendo unas convenciones estándar. Puede buscar en Internet posibles materiales de enseñanza. Puede descargar recursos de sitios web. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede utilizar cualquier programa estándar para Windows y Mac, incluidos reproductores de audio y de vídeo. Puede recomendar materiales en línea que sean útiles para aprendientes como para compañeros. Puede utilizar un proyector en las clases en las que use Internet, un DVD, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede enseñar a los aprendientes a que usen los dispositivos electrónicos disponibles en el aula (la PDI, sus móviles, tabletas, etc.), de forma provechosa para su aprendizaje de idiomas. Puede enseñar a sus compañeros a explorar el potencial pedagógico de los dispositivos electrónicos disponibles y de los recursos ofrecidos en Internet. Puede enseñar módulos de enseñanza semestral utilizando programas de aprendizaje como, por ejemplo, Moodle. 	
		<ul style="list-style-type: none"> Puede utilizar un procesador de textos para escribir una ficha de trabajo, siguiendo unas convenciones estándar. Puede buscar en Internet posibles materiales de enseñanza. Puede descargar recursos de sitios web. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede proponer y supervisar actividades en línea para los aprendientes. Puede utilizar programas para tratar imágenes, vídeos y archivos de audio. 	<ul style="list-style-type: none"> Puede enseñar a los aprendientes a seleccionar y a utilizar actividades en línea que respondan a sus necesidades individuales. Puede editar y adaptar archivos de vídeo y de audio. Puede enseñar a compañeros a utilizar los dispositivos electrónicos o los programas nuevos. Puede coordinar un proyecto utilizando medios digitales (cámara, Internet, redes sociales). Puede resolver la mayoría de los problemas técnicos que puedan surgir al utilizar los dispositivos electrónicos en el aula. 	

 ©EAQUALS - Brian North, Galiya Mateva, Richard Rossner
 ©EPG - 2011

PROFESIONALISMO

	Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Comportamiento profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Pide retroalimentación sobre su forma de enseñar y sobre su trabajo. • Busca asesoramiento de sus compañeros y en los manuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actúa de acuerdo con la misión y la normativa de la institución. • Se coordina con otros profesores (o colegas en equipo). • Actúa teniendo en cuenta la retroalimentación que otros compañeros le han dado al observar sus clases. • Tras una observación de clase incorpora la retroalimentación de su colega a su práctica docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovecha oportunidades para que su responsable académico y sus compañeros lo observen y le den retroalimentación sobre su forma de enseñar. • Se prepara para actividades de desarrollo profesional y participa en ellas de una manera activa. • Contribuye de forma activa al desarrollo de la institución y de su sistema educativo y administrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tutoriza a compañeros con menos experiencia. • Dirige sesiones de formación con el apoyo de un compañero o si se le facilita el material necesario. • Observa a compañeros y les da una retroalimentación útil. • Cuando surge la oportunidad, se hace cargo de proyectos relacionados con el desarrollo de la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña módulos formativos para profesores con menos experiencia. • Es responsable de programas de desarrollo profesional para profesores. • Observa y evalúa a compañeros que enseñan en todos los niveles. • Fomenta la observación entre iguales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actúa como observador de buena fe si se le pide. • Se relaciona con académicos, administración, patrocinadores, etc., como corresponde. • Contribuye de un modo activo al diseño e a la revisión de los procedimientos administrativos.
Gestión administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza tareas rutinarias como pasar lista, preparar materiales a los aprendientes, recogerlos y devolverlos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega las planificaciones y cumplimenta correctamente el seguimiento de las sesiones y lo hace en el plazo establecido. • Corrige deberes y ejercicios de evaluación de modo eficiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corrige informes de evaluación y elabora informes serenos de manera eficiente. • Realiza un seguimiento de sus clases de forma clara y organizada. • Entrega documentos y da retroalimentación en los plazos establecidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestiona las tareas administrativas relacionadas con su trabajo de modo eficiente. • Planifica tareas previables pero poco frecuentes y las realiza en su plazo. • Gestiona de forma adecuada las preguntas, peticiones y sugerencias planteadas por los aprendientes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cubre tareas administrativas con zeros, recopila información, informes, opiniones, etc., si se le pide. • Se responsabiliza de algunas tareas administrativas como organizar reuniones de profesores, pasar cuestionarios de evaluación de fin de curso, analizar los datos e informar de los resultados, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actúa como observador de buena fe si se le pide. • Se relaciona con académicos, administración, patrocinadores, etc., como corresponde. • Contribuye de un modo activo al diseño e a la revisión de los procedimientos administrativos.

©EAQUALS - Brian North, Galya Mateva, Richard Rossner
©EPG - 2011



www.eaquals.org