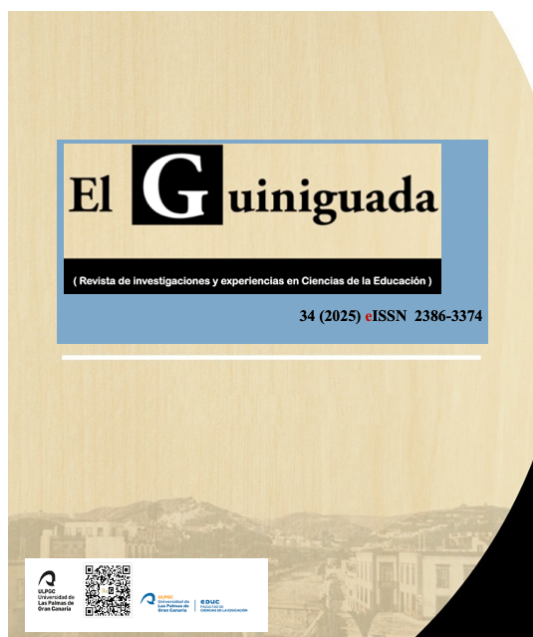


El Guiniguada (Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación)

eISSN: 2386-3374

10.20420/ElGuiniguada.2013.333 (doi general de la revista)

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:
<http://ojsspdg.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



Formación para los instructores de español como L2 y lengua de herencia

Training for instructors of
Spanish as an L2 and a
heritage language

Clara Burgo

Loyola University Chicago
EE. UU

DOI (en Sumario/Título, en WEB de la Revista)

Recibido el 19/12/2024

Aceptado el 06/04/2025

El Guiniguada is licensed under a Creative Commons ReconocimientoNoComercial-SinObraDerivada
4.0 Internacional License.



Formación para los instructores de español como L2 y lengua de herencia

Training for instructors of Spanish as an L2 and a heritage language

Clara Burgo

cburgo@luc.edu

Loyola University Chicago, EE. UU

RESUMEN

En las universidades americanas, los estudiantes graduados tienen la oportunidad de enseñar cursos de primer año como español como segunda lengua o lengua de herencia; así que es esencial que reciban el entrenamiento necesario para enseñar esos cursos, fundamentales para el mantenimiento de los programas de lengua y el reclutamiento de los estudiantes. Por esta razón, el entrenamiento se debe ofrecer a través de un modelo pedagógico completo consistente en una orientación previa y un curso pedagógico durante el semestre con sus responsabilidades y el dominio de una metodología pedagógica del programa. Finalmente, estos nuevos profesores necesitan un continuo entrenamiento consistente en observaciones periódicas, mentoría y un supervisor para cualquier pregunta que puedan tener.

PALABRAS CLAVE

ENTRENAMIENTO, INSTRUCTORES DE ESPAÑOL, SEGUNDA LENGUA, LENGUA DE HERENCIA, MENTORÍA

ABSTRACT

In American universities, graduate students have the opportunity to teach first-year courses such as Spanish as a second or heritage language, so it is essential that they receive the necessary training to teach these courses, which are fundamental for the maintenance of the language programs and the recruitment of students. For this reason, training must be offered through a complete pedagogical model consisting of a pre-orientation and pedagogical course during the semester with its responsibilities and mastery of a program's pedagogical methodology. Finally, these new teachers need continuous coaching consisting of periodic observations, mentoring and a supervisor for any questions they may have.

KEYWORDS

TRAINING, SPANISH INSTRUCTORS, SECOND LANGUAGE, HERITAGE LANGUAGE, MENTORING

INTRODUCCIÓN

En las universidades estadounidenses, los estudiantes de postgrado enseñan hasta un 26 % de las clases (Friedman, 2017). En ocasiones, asisten al profesor con tutorías o corrección, pero en otras, son los únicos profesores de la asignatura. El requisito general en las universidades estadounidenses para impartir docencia es tomar un curso de pedagogía a nivel graduado para enseñar una segunda lengua (L2). Además, en el caso del español sería necesario incluir como parte de este entrenamiento un curso pedagógico para español como lengua de herencia (LH) y clases mixtas (CM) con estudiantes de español como L2 y LH, dada la cada vez mayor presencia de los estudiantes latinos/as a nivel universitario y definitivamente en la escuela secundaria. Esta necesidad de formación de español como LH y CM es todavía más evidente en los programas de estudios en el extranjero (Fairclough, 2016). Según Filgueras-Gómez (2022), los motivos principales por lo que esto es necesario es por el impacto que la formación del profesorado tendrá en el programa, por la importancia de las ideologías lingüísticas en el estilo de enseñanza, por las ventajas de tener formación específica en los programas de LH, porque la falta de oportunidades es un obstáculo para los programas de LH y por cuestiones de justicia social, tan presentes en las misiones de la mayoría de las universidades.

Durante la pandemia, todo el profesorado ha tenido que ponerse al día con los avances en tecnología, pero todavía sigue siendo una asignatura pendiente, a pesar de los múltiples recursos pedagógicos que han ofrecido las universidades. ¿Cuáles son los componentes de un módulo pedagógico completo para estudiantes graduados en las universidades estadounidenses? Según Ridgway et al. (2017), el desarrollo profesional debe contar con varios elementos: un entrenamiento previo al semestre, reuniones semanales, observaciones de clases y un curso de pedagogía.

EL REQUISITO DE LENGUA EXTRANJERA

Los estudiantes graduados en EE. UU. suelen empezar su experiencia pedagógica enseñando cursos de lengua a nivel básico que suelen coincidir con el requisito de lengua extranjera que tienen la mayoría de las universidades estadounidenses. Esto tiene una gran trascendencia en la mayoría de los programas ya que la mayoría de los estudiantes están matriculados en esas clases y el reclutamiento de estudiantes para los grados y especializaciones es clave para el mantenimiento de los programas de lenguas. Invertir en el entrenamiento de estos profesores es fundamental para garantizar la calidad de la educación de pregrado y del futuro de la disciplina (Broeckelman-Post y Ruiz-Mesa, 2018). Comprender la motivación de estos instructores es esencial para el éxito de los estudiantes (Fong et al., 2019). Esta lengua adicional es presentada por primera vez por estos estudiantes graduados que son instructores principiantes. Por ello, es totalmente imprescindible que sean supervisados para que puedan hacer la transición de “docente en formación” a “docente junior” (Thompson et al., 2012).

CARACTERÍSTICAS DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN PARA ESTUDIANTES GRADUADOS E INSTRUCTORES NUEVOS

El curso de pedagogía ha de tener objetivos generales como se describen a continuación para asegurarnos de que el entrenamiento es efectivo: adquirir un dominio de flexibilidad para llevar una clase, diseñar clases interactivas de calidad, crear un ambiente en la clase de inclusividad y de apoyo para que los estudiantes se animen a participar, afrontar los retos de los problemas del tipo plagio como ejemplos de instrucción y, finalmente, comunicar habilidades de pensamiento crítico (Miracle, 2014). Desafortunadamente, muchos instructores sin experiencia todavía reciben solamente un entrenamiento mínimo que consiste en una orientación y una guía ocasional, a pesar de que la mayoría de ellos enseñan un porcentaje importante de las clases del programa de lengua que forman parte del requisito de lengua de la universidad (Mann et al., 2021). Generalmente se ofrece una clase de pedagogía adicionalmente durante su primer semestre, pero se empieza la instrucción solamente con el breve entrenamiento previo. Por ello, Garrett-Rucks y McCoy (2013) han puesto el foco en este entrenamiento, cómo es de efectivo que los instructores implementen un método comunicativo y cómo maximizar su efectividad. ¿Cuáles deben ser los objetivos de este entrenamiento previo? Riese y Kann (2022) ofrecen una propuesta para enseñar clase de ciencias que consiste fundamentalmente en crear un espacio seguro para discutir los desafíos y miedos que se pueden encontrar en el aula. Esta orientación permite que el equipo de profesores se conozca y da la oportunidad de presentar el programa de clases, la filosofía de enseñanza y, fundamentalmente, los objetivos de aprendizaje. Es importante que los estudiantes graduados conozcan sus responsabilidades como profesores y que se establezca un sistema de comunicación continuo. Además, es de gran utilidad incluir un portafolio de enseñanza a modo de reflexión sobre la formación pedagógica que están recibiendo y su propia experiencia en el aula. Esta actividad promueve la autoconsciencia y evaluación de técnicas de enseñanza (Gallego, 2014). El portafolio de enseñanza ha de incluir una filosofía de enseñanza, los objetivos y estrategias de enseñanza, experiencia y materiales que apoyen tu excelencia como profesor (Davis, 2000).

En una clase de pedagogía para profesores de lenguas, el foco suele estar en la metodología que conduce a la adquisición, pero otras áreas de la lingüística como la pragmática son todavía una asignatura pendiente. Sin embargo, como de Pablos-Ortega (2016) arguye, la pragmática y su aplicación en el aula han de formar parte de esta formación pedagógica. Del mismo modo, se debe tener en consideración la importancia de las multialfabetizaciones para potenciar el pensamiento crítico (Paesani et al., 2016). En la misma línea, no suele haber un enfoque en la instrucción de la escritura como L2 (Mikulski et al., 2019) cuando es un desafío presente en las clases de lengua. Según directores de programas de lengua, los mayores desafíos de estos cursos de metodología son las restricciones temporales, la diferencia entre las necesidades actuales y las que tendrán en el futuro los instructores, las cualificaciones y desarrollo profesional del profesor del curso y la calidad de los materiales del curso (Katz Bourns y Melin, 2014). Es necesario incluir un componente en este curso de pedagogía (o incluso un curso adicional) sobre metodología de enseñanza de lengua de herencia. Este entrenamiento debería enfocarse en la situación de las lenguas en contacto y el cuestionamiento de la enseñanza de la norma estándar como objetivo de la clase. Además, tiene que contar

con un componente de investigación: cómo observar y evaluar a los estudiantes y cómo diseñar actividades que faciliten la adquisición (Parra, 2013).

OBSERVACIONES

La mayoría de los instructores nuevos son observados por sus coordinadores, pero cuando esto tiene lugar por parte de otros profesores lo encuentran muy beneficioso ya que los pueden aconsejar y, sobre todo, reforzar su confianza (Angus, 2019). Es más, las observaciones entre compañeros suele ser parte del curso de pedagogía. Según Angus (2019), los instructores suelen recurrir más a sus compañeros y solo se dirigen al director del programa en el que enseñan para resolver cuestiones administrativas, lo cual es desafortunado, ya que estos directores suelen ser expertos en adquisición de segundas lenguas. La observación por parte de los colegas, sin embargo, tiene ciertas ventajas, como aumentar el sentido de comunidad en el campus y promover una cultura de retroalimentación entre colegas, ya que permite ver la metodología implementada en acción ampliando su conocimiento de lo que es beneficioso para el dominio lingüístico, la competencia intercultural y otros resultados positivos (Johnson y Hawkins, 2022). Estos autores proponen las siguientes recomendaciones para que estas observaciones sean efectivas: conseguir permiso del administrador para las grabaciones y asegurarse de cumplir las reglas a seguir por cualquier invitado al aula, establecer confianza, estructurar la observación, pedir ayuda, observar con una actitud positiva, aceptar el “no” si alguien no quiere ser observado, buscar la diferencia, encontrar los puntos en común y, por último, empezar por lo manejable.

Henshaw (2022) propone tres objetivos para las observaciones de clase: observar para aprender, para enseñar y para evaluar. Cuando los estudiantes graduados observan a sus compañeros, lo hacen para aprender y evaluar. Sin embargo, esta autora sugiere priorizar los objetivos de aprender y enseñar para que las observaciones realmente tengan éxito.

MENTORÍA

Los profesores pueden y deben hacer de mentores con los estudiantes graduados que enseñan; los estudiantes con más experiencia pueden hacerlo con los nuevos y ellos mismos pueden servir de mentores para los estudiantes de licenciatura (Parker *et al.*, 2015). Aquellos que decidan hacerlo deben tener en cuenta los siguientes factores: centrar los objetivos de enseñanza, potenciar los talleres de desarrollo profesional, ofrecer retroalimentación continua, ser parte del equipo del profesorado y organizar reuniones frecuentes (Aparicio-Ting *et al.*, 2022). Cualquiera que sea la dinámica de la mentoría en el departamento ha de contar con cierta flexibilidad y adaptarse a las necesidades de los profesores y del programa para que sea efectivo (Broeckelman-Post y Ruiz-Mesa, 2018). Un enfoque basado en mentoría facilita el compañerismo, la adquisición de habilidades y aprendizaje de una manera no jerárquica (Finch y Fernández, 2014). Debido a la falta de tiempo de la mayor parte del profesorado, ha de haber una alternativa como talleres, cursos y oportunidades de desarrollo profesional. Muchas universidades también cuentan con manuales sobre sus responsabilidades y una guía con consejos (Murdoch *et al.*, 2021).

SUGERENCIAS PARA MEJORAR EL ENTRENAMIENTO DE LOS NUEVOS INSTRUCTORES

La cultura y la tecnología tienen que estar integradas en la enseñanza de la lengua (Gómez Soler y Tecedor, 2018), y más en esta época de pospandemia, donde todos hemos tenido que enseñar en línea durante un tiempo. Como apuntaba VanPatten (2012), los programas de entrenamiento suelen preparar a los instructores para trabajar con sus libros de texto en lugar de para convertirse en expertos en enseñanza de lengua; un curso de metodología no es suficiente. Por tanto, a la hora de diseñar este curso hay que asegurarse de que es adecuado para instructores de diferentes grados de experiencia y que puedan crecer como profesores informados y reflexivos (Crane, 2015). En cuanto al entrenamiento de los instructores, según Ghanem (2018) este debe incluir los siguientes componentes: los objetivos de aprendizaje del departamento en cuanto a la enseñanza de la lengua, discusiones sobre asuntos como la identidad del profesor, talleres sobre temas relacionados con la educación de lengua extranjera, colaboración entre los estudiantes graduados y reflexiones continuas sobre la enseñanza. Las reuniones continuas han de incluir una discusión sobre lo que les funciona en las clases, los problemas con los que se encuentran y cómo los han afrontado, una presentación de una buena clase y una discusión de un problema (Davis y Kring, 2001). Han de ser una fuente de apoyo y retroalimentación. Murdoch *et al.* (2021) se enfocan en cuatro recomendaciones: el entrenamiento ha de ser específico a la disciplina, obligatorio, continuo y remunerado, el profesorado ha de guiar a estos estudiantes graduados en cuanto a decisiones pedagógicas y requisitos de la clase, ha de haber una posición intermedia a la que puedan recurrir los estudiantes graduados para cualquier pregunta y, por último, valorar el papel primordial de estos estudiantes en el departamento para que se dé prioridad a su mentoría con el fin último de garantizar la excelencia en la instrucción de las clases de pregrado.

En términos más generales, este entrenamiento ha de ser continuo, con una práctica reflexiva, relacionado directamente con el contenido y con el propósito de entrar en contacto con todo el profesorado (Gardner y Jones, 2011).

CONCLUSIONES

En las universidades americanas con programas graduados, estos tienen la oportunidad de enseñar la mayoría de los cursos que son requisito, como en el caso del español como lengua extranjera, con lo cual es fundamental asegurarse de que reciben el entrenamiento y la formación que necesitan para garantizar la excelencia en la enseñanza de estos cursos, que además son vitales para el mantenimiento de los programas de lengua y el reclutamiento de estudiantes para la subespecialización, o incluso la especialización. Por ello, es fundamental el entrenamiento para estos nuevos instructores a través de un modelo pedagógico completo consistente en una orientación previa y un curso pedagógico durante el semestre donde se enfatizan sus responsabilidades, las políticas del departamento y la universidad y el dominio de la metodología pedagógica basada en una investigación sobre cómo se adquiere una segunda lengua. Finalmente, estos nuevos profesores necesitan una formación continua durante su estancia en esa institución consistente en observaciones periódicas, mentoría y un supervisor a quien acudir para cualquier cuestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGUS, Katie. (2019). From the front lines: Foreign language teaching assistants' perceptions of their professional development and preparedness as future faculty members. *ADFL Bulletin*, 45(2), 115-130. <https://doi.org/10.1632/adfl.45.2.115>.
- APARICIO-TING, Fabiola. E, SLATER, Donna M., URREGO, Daniela. y PETHRICK, Helen. (2022). Disrupting the hierarchy: Mentoring graduate students as co-educators. *Papers on Postsecondary Learning and Teaching*, 5, 17-24. <https://doi.org/10.11575/pplt.v5i.72832>.
- BROECKELMAN-POST, Melissa. A, y RUIZ-MESA, Kristina. (2018). Best practices for training new communication graduate teaching assistants. *Journal of Communication Pedagogy*, 1(1), 93-100. <https://doi.org/10.31446/JCP.2018.16>.
- CRANE, Cori (2015). Exploratory practice in the foreign language teaching methods course: A Case study of three graduate student instructors' experiences. *L2 Journal*, 7(2), 1-23. <https://doi.org/10.5070/L27224444>.
- DAVIS, Stephen. F. (2000, octubre). *The teaching portfolio: Packaging your teaching credentials effectively*. Teaching enhancement workshop presented at Belmont University, Nashville, TN.
- DAVIS, Stephen. F., y KRING, Jason. P. (2001). A model for training and evaluating graduate teaching assistants. *The College Student Journal*, 35(1), 45-51. <https://preparing-faculty.org/model-GTAs.pdf>.
- DE PABLOS-ORTEGA, Carlos (2016). Pragmática en la formación de profesores de español como segunda lengua. *Journal of Spanish Language Teaching*, 3(2), 171-188. <https://doi.org/10.1080/23247797.2016.1251783>.
- FAIRCLOUGH, Martha (2016). Emerging trends with heritage language instructional practices. En Diego Pascual y Cabo (ed.), *Advances in Spanish as a heritage language* (pp. 221-235). John Benjamins.
- FILGUERAS-GÓMEZ, Marisa (2022). En defensa de la formación de los futuros profesores de Español como Lengua de Herencia. *Hispania*, 105(4), 487-494. <https://doi.org/10.1353/hpn.2022.0088>.
- FINCH, Jessie, y FERNÁNDEZ, Celestino (2014). Mentoring graduate students in teaching: The FCCIC model. *Teaching Sociology*, 42(1), 69-75. <https://doi.org/10.1177%2F0092055X13507781>.
- FONG, Carlton J., BIZELLE DILLARD, Jendayi, y HATCHER, Molly. (2019). Teaching self-efficacy of graduate student instructors: Exploring faculty motivation, perceptions of autonomy support,

- and undergraduate student engagement. *International Journal of Educational Research*, 98, 91-105.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.018>.
- FRIEDGMAN, Jordan (2017, 21 de febrero). 10 universities where TAs teach the most classes. *U.S. News*.
<https://www.usnews.com/education/best-colleges/the-short-list-college/articles/2017-02-21/10-universities-where-tas-teach-the-most-classes>
- GALLEGO, Muriel (2014). Professional development of graduate teaching assistants in faculty-like positions: Fostering reflective practices through reflective teaching practices. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(2), 96-110.
<https://doi.org/10.14434/josotl.v14i2.4218>.
- GARDNER, Grant E., y JONES, M. Gail (2011). Pedagogical preparation of the science Graduate Teaching Assistant: Challenges and implications. *Science Educator*, 20(2), 31-41.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ960634.pdf>.
- GARRETT-RUCKS, Paula, y MCCOY, Kerri (2013). Encouraging TAs to embrace communicative language teaching: An investigation of pre-service training practices. *Dimension*, 1, 89-105.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1211412.pdf>.
- GHANEM, Carla (2018). An investigation of the role of identities in foreign language teaching: The case of graduate teaching assistants. *NECTFL Review*, (82), 7-30.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1245735.pdf>.
- GÓMEZ SOLER, Inmacula, y TECEDOR, Marta (2018). Foreign language teaching assistant training: A contrastive analysis of trainers and trainees' perspectives. *Hispania*, 101(1), 38-54.
<https://doi.org/10.1353/hpn.2018.0083>.
- HENSHAW, Florencia (2022). Some observations on class observations: Why, what, and how are we observing? *Hispania*, 105(3), 339-342. <https://www.jstor.org/stable/27184508>.
- JOHNSON, Stacey M., y HAWKINS, Maris D. (2022). Peer observation of teaching: A university profesora and a lower-school Maestra learn from each other. *Hispania*, 105(2), 167-172.
<https://www.jstor.org/stable/pdf/27184332.pdf>.
- KATZ BOURNS, Stacey, y MELIN, Charlotte. (2014). The foreign language methodology seminar: Benchmarks, perceptions, and initiatives. *ADFL Bulletin*, 43(1), 91-100.
<https://doi.org/10.1632/adfl.43.1.91>.
- MANN, Daniel, MAHAVONGTRAKUL, Matthew, y HOOPER, Ashley. (2021). An efficient and coherent pipeline for graduate student and postdoctoral scholar educational development. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 40(2), 100-121. <https://doi.org/10.3998/tia.237>.
- MIKULSKI, Ariana M., ELOLA, Idoia, PADIAL, Ana, y BERRY, Grant M. (2019). Written feedback in heritage Spanish classrooms. *Revista Española De Lingüística Aplicada/Spanish Journal of*

- Applied Linguistics*, 32(2), 543–72.
<https://doi.org/10.1075/resla.18018.mik>.
- MIRACLE, Amanda L. (2014). Some suggestions on how to mentor teaching assistants. *Teaching History: A Journal of Methods*, 39(1), 21-29. <https://doi.org/10.33043/TH.39.1.21-29>.
- MURDOCH, Danielle J., O'DOHERTY, Tamara, y TODD, Hilary (2021). Preparing and supporting graduate students in their role as teaching assistants: an exploration of ta training in school of criminology. *Journal of Criminal Justice Education*, 32(1), 42-59. <https://doi.org/10.1080/10511253.2020.1833954>.
- PAESANI, Kate, ALLEN, Heather W., y DUPUY, Beatrice (2016). *A multiliteracies framework for collegiate foreign language teaching*. Pearson.
- PARKER, Michele A., ASHE, Diana, BOERSMA, Jess, HICKS, Robert, y BENNETT, Victoria (2015). Good teaching starts here: Applied learning at the graduate teaching assistant institute. *The Canadian Journal of Higher Education*, 45(3), 84-110. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v45i3.187546>.
- PARRA, M.^a Luisa (2013). Exploring individual differences among Spanish heritage learners: Implications for TA training and program development. En Cristina Sanz y Beatriz Lado (eds.), *Individual differences, L2 development & language program administration: From theory to application* (pp. 150–170). Cengage.
- RIDGWAY, Judith S., LIGOCKI, Isaac Y., HORN, Jonathan D., SZEYLLER, Erica, y BREITENBERGER, Caroline A. (2017). Teaching assistant and faculty perceptions of ongoing, personalized TA professional development: initial lessons and plans for the future. *Journal of College Science Teaching*, 46(5), 73- 83. https://doi.org/10.2505/4/jcst17_046_05_73.
- RIESE, Emma, y KANN, Viggo (2022). Training teaching assistants by offering an introductory course. En *SIGCSE 2022: Proceedings of the 53rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (vol. 1, pp. 745-751). ACM Digital Library. <https://doi.org/10.1145/3478431.3499270>.
- THOMPSON, Amy, LI, Shaofeng, WHITE, Benjamin, LOEWEN, Shawn, y GASS, Susan (2012). Preparing the future professoriate in second language acquisition. En Greta Gorsuch (ed.), *Working theories for teaching assistant development: Time-tested & robust theories, frameworks, & models for TA & ITA learning*. (pp. 137-168). New Forums.
- VANPATTEN, Bill (2012). Letter for the editor: The myth of language teaching: A response to francomano. *Hispania*, 95(4), 1-4. <https://doi.org/10.2307/41756411>