El desarrollo de planes de formación de profesores de ELE en contextos específicos de enseñanza: el caso de Bélgica

Paula Lorente Fernández
Institut des Langues Vivantes. Université de Louvain (Bélgica)

Mercedes Pizarro Carmona
Instituto Cervantes de Bruselas (Bélgica)

Resumen

En este trabajo se presentan los primeros resultados de una encuesta realizada en Bélgica a profesores de ELE sobre su formación. Dicho estudio pretende explorar, por una parte, el perfil de los profesores en Bélgica. Por otra parte, intenta descubrir mediante el análisis de dicho entorno cuáles son las necesidades y expectativas específicas de este colectivo en lo que a formación se refiere. Consideramos que ambos aspectos son pasos previos necesarios para el diseño de cualquier plan de formación futuro.

1. Introducción: justificación del tema

Desde hace algunos años expertos en didáctica de lenguas extranjeras (LE), de español como lengua extranjera (ELE), instituciones y diversos organismos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (Perrenoud, 2001 y 2004); Martín Peris (2009a, 2009b); Instituto Cervantes (2011 y 2012); VV.AA. (2011-2013), interesados en promover una enseñanza de calidad, vienen haciendo hincapié en la necesidad de prestar atención a las competencias que debe desarrollar un docente de ELE. Insisten en la necesidad de reflexionar sobre la actuación docente y, por ende, sobre la importancia de organizar su formación y el desarrollo de sus competencias. Consecuencia de todo ello es que han surgido desde diversas instituciones numerosos planes formativos que han intentado suplir las carencias iniciales del profesorado de ELE.

Ahora bien, actualmente, alcanzada la madurez de la formación inicial de los profesores de ELE, han surgido también nuevos aspectos a los que prestar atención. Y, entre ellos, uno fundamental: la necesidad de reflexionar sobre el rigor y la calidad de tales planes formativos. Como señala Higueras (2012: 104), se trataría de delimitar las acciones que lleva a cabo el profesor, para describir y conocer cuáles son las necesidades que precisa cubrir y desarrollar para ser competente dentro y fuera del aula. Documentos como *las competencias claves del profesor de ELE* (Instituto Cervantes, 2012) o el proyecto *European Profiling Grid* (VV.AA., 2011-2013), vendrían a reflejar esta inquietud por la formación del profesorado e interés por lograr un desarrollo formativo riguroso. Verdía (2010: 61) señala que para ello habría de tenerse en cuenta, por un lado, las tres dimensiones del profesor en formación: como docente, como profesional y como aprendiente y, por otro lado, los tres niveles formativos: profesor novel, autónomo y experto. Estos dos ejes del desarrollo

formativo permitirían acercarse de manera más precisa a las necesidades, expectativas y carencias que deben ser cubiertas en el profesor de ELE y todo ello, como insiste Verdía (2012), permitiría establecer y organizar los diversos ciclos y programas formativos.

También numerosos investigadores en didáctica de LE (Alsina, À. y Esteve, O., 2009; Esteve, O., Melief, K. y Alsina, À., 2010; Estaire, Sh. y Fernández, S., 2013; Higueras, 2013) señalan en ese sentido la necesidad de avanzar también en el desarrollo de la competencia a través de la formación continua. La formación continua o permanente tiene una importante baza que jugar al permitir continuar el desarrollo profesional de los docentes.

Diversos documentos para la planificación de la formación del profesorado como son el EPLTE (Kelly *et al.*, 2004) y *el QualiTraining* (Muresan *et al.*, 2007) sugieren que hay que desarrollar no solo los conocimientos teóricos y las habilidades de los profesores, sino también dotar de significado a la formación desde la propia experiencia del profesor y considerando la totalidad del individuo que aprende (enfoque humanístico y constructivismo). Si bien en el aprendizaje de LE hoy en día nadie parece cuestionar la importancia de llevar a cabo una enseñanza significativa para el aprendiz y basada en la acción y en los conocimientos previos, en cambio, en la formación continua de profesores estos principios parecen frecuentemente olvidados, sobre todo, en el extranjero y con profesores mayoritariamente no nativos.

Por todo ello, consideramos que es fundamental partir de un análisis de las carencias, necesidades y expectativas de los profesores que deseen seguir formándose a la hora de implantar un plan de formación en un contexto determinado. Es decir, consideramos fundamental analizar las características del profesor de ELE y del contexto en el que van a desarrollarse los cursos formativos. Responder a las necesidades del profesor y proponerle una formación que le resulte significativa lleva consigo, a nuestro parecer, esa fase previa de análisis del contexto en el que se quiere actuar: en nuestro caso, de Bélgica. Ello nos conduce a considerar tres aspectos fundamentales que constituyen los objetivos propuestos en el estudio que aquí presentamos: en primer lugar, revisar la situación actual de la investigación didáctica en lo que a formación de profesores se refiere; en segundo lugar, explorar el sistema educativo del contexto de aprendizaje y, en relación con ello, tener en cuenta el contexto en el que desarrolla su labor el profesorado de ELE; en tercer lugar, detectar las expectativas y necesidades formativas de dicho profesorado.

Para ello, además de la revisión de las líneas trazadas por la didáctica actual (§2), de los documentos sobre la situación en Bélgica (§3.1), se partió de la información obtenida a partir de un cuestionario diseñado *on line* para conocer quién es, cómo es y qué requiere el profesor de ELE que trabaja en Bélgica desde el punto de vista formativo (§3.2 y §3.3). En los siguientes apartados damos cuenta de todo ello.

2. Desarrollo formativo del profesorado de ele

En los últimos años han tenido lugar importantes cambios en la manera de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje de LE. Martín Peris (2000) señala cómo en esa

evolución la investigación didáctica ha pasado de estar orientada hacia los contenidos de los *syllabus* en los años 70 a centrarse en el desarrollo del concepto de competencia comunicativa (enseñanza centrada en el alumno, uso de la lengua, redefinición del papel del profesor) a lo largo de los años 80 a 2000, para dirigirse durante los años 90 a 2000 hacia el desarrollo de planes formativos para los profesores. Parece así haberse recuperando la figura del profesor como sujeto también protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Pizarro, 2013: 167). Y, en esta evolución, más recientemente la investigación didáctica parece haberse dado cuenta de la necesidad de definir y desarrollar el concepto de competencia profesional docente.

Como señalamos en la introducción de este artículo, tanto desde expertos en didáctica, como desde instituciones, las aportaciones hechas en esta área giran en torno a dos ejes fundamentales: el de la competencia que debe desarrollar el docente y el de las fases de desarrollo para alcanzarla. En cuanto al primer aspecto, de acuerdo con Verdía (2010: 5) tres parámetros permitirían definir la competencia docente: conocimientos, habilidades y actitudes.

Por *conocimientos* se entienden los saberes sobre el objeto de la enseñanza, en este caso, los referidos al sistema formal del español y a la cultura y la sociedad hispana, además, del conocimiento de las características del entorno en el que se va a producir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otro aspecto es el que tiene que ver con la didáctica del español como lengua extranjera y como lengua segunda (L2) y las teorías de enseñanza y aprendizaje: adquisición de lenguas, métodos y enfoques de la enseñanza, desarrollo curricular, gramática pedagógica, ciertos conocimientos de psicología y pedagogía.

También todo profesor debe desarrollar *habilidades* para desenvolverse en el aula, en el centro de trabajo y en la comunidad profesional: habilidades docentes, destrezas de comunicación, habilidades interculturales. Así como adquirir destrezas profesionales (capacidad para trabajar en equipo, gestionar recursos compartidos,...).

Además, los profesores al igual que otros profesionales poseen *actitudes* determinadas frente a lo que hacen, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre su profesión, los alumnos, los demás profesionales, la institución para la que trabajan y él mismo.

Ahora bien, debe tenerse en cuenta, como señalan Alsina, À. y Esteve, O. (2009: 6), que no se trata de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y promover actitudes. Ello no basta para que un profesional sea competente, "[...] sino también porque siente y reflexiona acerca de la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, con flexibilidad, dedicación y perseverancia, en la solución de los problemas que de él demanda la práctica profesional [...]".

En relación con el segundo aspecto, se encontrarían los niveles que permitirían modular los ciclos formativos para el desarrollo de dicha competencia docente. Actualmente se han establecido tres niveles, que se corresponden con los perfiles de profesorado novel, autónomo y experto. Siguiendo a Estaire, Sh. y Fernández, S. (2013: 98-101) se podrían describir como sigue:

Profesorado novel o de nivel A es aquel que tras una preparación previa o inicial llevada a cabo en las Universidades y centros dedicados a este fin se inician o tienen escasa experiencia docente. Su competencia comunicativa mínima corresponde al B2+ del MCER y en su actuación se prevé que cuenten con la guía de un tutor, además de los materiales y recursos didácticos proporcionados por el equipo docente con el que trabaja.

Profesorado autónomo o de nivel B es aquel que cuenta con una experiencia docente en diversos niveles. Su competencia comunicativa es equivalente al nivel C1 del MCER y cuenta con habilidades, conocimientos y estrategias que le capacitan para trabajar de manera autónoma en el desempeño de su labor. Este es el grado de competencia suficiente para ejercer la profesión de forma eficaz.

Profesorado experto o de nivel C es aquel que cuenta con una alta experiencia, formación y competencia didáctica, además de amplios conocimientos sobre procesos de aprendizajes y metodología de LE, así como un elevado nivel de conciencia lingüística sociocultural e intercultural de la lengua que enseña. No solo realiza su profesión de manera eficaz como en el nivel precedente, sino que puede llevar a cabo tareas docentes muy especializadas tales como coordinar proyectos, orientar, tutorizar o diseñar actividades de formación...

A partir de estos tres niveles o perfiles del profesorado se articulan los diferentes planes formativos. El Instituto Cervantes recoge ya en su portal de formación de profesores (*cfp*) las condiciones para poder seguir los diferentes cursos de su plan formativo:

- Los cursos de nivel A están dirigidos a futuros profesores o principiantes con una experiencia profesional no superior a las 300 horas y con una formación especializada inferior a 30 horas. Estos cursos pretenden desarrollar habilidades y conocimientos básicos eminentemente prácticos.

- Los cursos de nivel B están dirigidos a profesores que cuentan con una experiencia docente de un año como mínimo, 300 horas docentes impartidas en cursos de diferentes niveles y formación especializada de unas 60 horas.

- Los cursos de nivel C van dirigidos a profesores experimentados con una sólida trayectoria profesional y formativa. Cuentan con una experiencia mínima de tres años y más de 1800 horas de docencia. Su formación especializada es de al menos 180 horas.

3. La formación de profesores de ELE en contextos específicos: el caso de Bélgica

Este apartado se centrará en presentar las características específicas del contexto belga. Para ello se ha tenido en cuenta el entorno, que describiremos en un primer subapartado, el perfil de profesor en un segundo subapartado y consideraremos por último, en un tercer subapartado, su formación, sus carencias y expectativas.

3.1. El estudio del español en el sistema educativo belga

Bélgica es un estado federal con tres áreas lingüísticas (neerlandófona, francófona y germanófona) y con gran complejidad tanto administrativa como lingüística. Su posición en el centro de Europa lo ha convertido en un país caracterizado por el multilingüismo, epicentro de la gran mayoría de instituciones europeas y organismos internacionales. En este contexto, el estudio de lenguas extranjeras adquiere gran importancia.

En cuanto a la organización de la enseñanza, son las llamadas *Redes de Enseñanza* (Enseñanza de la Comunidad, Enseñanza oficial subvencionada; enseñanza libre subvencionada) las encargadas de ello. Además del currículo escolar tradicional (primaria, secundaria, superior) hay que destacar en Bélgica la educación de adultos, con una larga tradición en el país y una extensa red de centros, sobre todo en la Comunidad flamenca, y que tiene como objetivo la adquisición y actualización de conocimientos de los trabajadores.

Sea cual sea la Comunidad a la que se pertenezca, es evidente que el aprendizaje del español está obstaculizado por la propia idiosincrasia del país en lo que se refiere a la oficialidad de varias lenguas, ya que cada comunidad tiene en general como L2 el estudio de las lenguas de la comunidades vecinas (francés/neerlandés/alemán) o del inglés. Así, el estudio del español solo podrá realizarse de manera oficial en el mejor de los casos como L3, aunque, normalmente, es L4 (Pomar, 2007).

A continuación (cuadro 1), se muestran las cifras de los estudiantes de ELE en todo el sistema educativo belga, salvo en la enseñanza obligatoria de primaria y en la formación profesional, puesto que el español es casi inexistente[1].

Curso académico 2010-2011	Comunidad Francesa	Comunidad Flamenca	Comunidad germanófona	Total
Enseñanza secundaria	8210	3908		12118
Enseñanza superior	+8000	+ 5000		13000
Educación de adultos (promoción social)	6.318	20.341	97	26659
TOTALES	22528	29249	97	51874

Cuadro 1.- Número de estudiantes de español lengua extranjera en las diferentes comunidades belgas según el sector educativo

El dato más llamativo es el gran número de estudiantes en la educación de adultos: si bien la presencia del español en la primaria y la secundaria está obstaculizada por el propio sistema educativo, cuando los belgas pueden elegir la lengua extranjera que

1. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012: 84-105).

quieren cursar, como es el caso en la enseñanza de adultos, el español se convierte en la lengua extranjera más estudiada.

Las relaciones entre ambos países no solo son históricas, sino que se puede decir que, con el transcurrir de los tiempos, ambos países han sabido mantener estrechos vínculos: España sigue siendo uno de los destinos más elegidos por los belgas para sus vacaciones y por otro lado, el número total de españoles residentes en Bélgica, en 2009, era de 49.924[2].

3.2. El profesorado de ELE en Bélgica

Hoy en día todavía no existe un estudio de la situación del profesorado ELE que trabaja en Bélgica, ni siquiera se conoce el número exacto del mismo. Siguiendo los datos ofrecidos en el documento *El mundo estudia español* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012: 98) en Bélgica hay algo más de 1000 profesores en activo, mayoritariamente belgas, pero con un incremento importante y creciente del profesorado nativo en los últimos años.

Para el presente estudio, resultaba fundamental delimitar cuál era el perfil de los profesores en activo en contextos de aprendizaje multilingüe como es el caso de Bélgica, sus necesidades y carencias específicas en el tema de la formación y finalmente, sus expectativas y motivación a la hora de llevar a cabo su desarrollo profesional en las instituciones para las que trabajan. Para recabar estos datos se diseñó un cuestionario que fue suministrado *on line* a partir del 12 de junio 2013[3] y que hasta la fecha de este evento (septiembre) arroja una cifra de 109 respuestas.

El cuestionario consta de 17 ítems y fue difundido entre los diferentes sectores de enseñanza belgas[4]. Una parte importante de ítems se diseñó para obtener datos que permitieran definir el perfil y trayectoria profesional y formativa de los profesores. Las tres últimas preguntas se dedican especialmente a conocer las percepciones que los propios docentes tienen sobre sus carencias y la formación que consideran adecuada para cubrir estas lagunas. El ítem 16 del cuestionario se subdivide a su vez en subapartados en los que se les pregunta concretamente por la necesidad o no de realizar módulos de formación para mejorar su competencia docente. Para la realización del listado de estos módulos partimos fundamentalmente de una selección de los propuestos por Estaire, Sh. y Fernández, S. (2012: 106-109) para el Profesorado autónomo (nivel B), puesto que es donde percibíamos que se situaría la mayoría de profesores en Bélgica, como lo demostraron más tarde los resultados del propio cuestionario (el 51% de profesores lleva más de 10 años trabajando y el 56% tiene más de 1800 horas impartidas).

2. Fuente: Registro de Matrícula del Consulado General de España en Bruselas [en línea: http://www.empleo.gob.es/es/mundo/consejerias/belgica/emigracion/contenidos/DatSoc.htm].
3. La encuesta se creó con el programa en línea *Google Form*. Los resultados de toda la encuesta pueden ser consultados en todo momento en el enlace bit.ly/18b1wWe. La encuesta sigue abierta por lo que puede que haya diferencias con los datos que aquí se presentan.
4. La encuesta ha contado con la participación de profesores de todos los ámbitos belgas desde la enseñanza secundaria o universitaria de las diferentes Redes educativas hasta la educación de adultos y la educación no reglada. Queremos agradecer la ayuda de todos aquellos profesores que han contestado la encuesta, así como todos aquellos que amablemente nos han ayudado a la distribución de la misma entre sus colegas.

Según estos mismos datos, el profesor que trabaja en Bélgica es mayoritariamente belga (66%), mujer (88%) y de mediana edad, con una edad comprendida entre 30 y 50 años (61%). Son mayoritariamente profesores no nativos (39% francófonos; 27% neerlandófonos) frente a profesores con el español como lengua materna (28%).

En relación con su práctica docente, ejercen como profesores fundamentalmente en los *centra voor volwassenenonderwijs,* que son centros para la enseñanza de adultos (27%), la enseñanza secundaria (26%) y la enseñanza universitaria (16%). El 38% imparte clases de otras LE en sus centros (francés o inglés mayoritariamente), lo que los convierte en profesores plurilingües, que siguen o han seguido cursos certificativos en otras lenguas extranjeras (francés, neerlandés e inglés fundamentalmente).

En cuanto a su titulación, el 55% de estos profesores han realizado una licenciatura en lengua y literatura románicas o modernas en la Comunidad francófona o en la Comunidad flamenca; el 18% son filólogos procedentes de universidades españolas o latinoamericanas; el 15% son traductores de universidades belgas o españolas; tan solo el 6% másteres de formación de profesores ELE en alguna universidad española de 60 o más créditos. Finalmente, un 21% tiene otro tipo de formación que no se proponía entre nuestras opciones, pero salvo un caso, son todos universitarios con una licenciatura en lenguas y/o cursos complementarios de capacitación para ser profesores de español en España o en Bélgica. Los casos de otro tipo de titulación, más alejada, en principio, del estudio de las lenguas son tan solo 4: entre los encuestados encontramos un filósofo, un historiador, un sociólogo y un asistente social.

A la hora de considerar la formación específica de ELE, tan solo el 25% de estos profesores contabiliza más de 200 horas de formación en toda su carrera profesional, aunque el 61% responda en otra pregunta que la media de asistencia a un taller, jornada o congreso de ELE sea de entre una y tres veces al año.

A partir de los datos de la encuesta que acabamos de presentar se pueden observar los primeros datos difíciles de explicar, ya que no se ajustan a los perfiles propuestos en los documentos anteriormente señalados, pues, por una parte, son profesores de larga experiencia en el aula (nivel experto), pero con muy poca formación específica de ELE (nivel novel). Esperaríamos pues, que las acciones de formación que estos profesores de larga experiencia necesitaran y buscaran no fueran tanto aquellas que inciden en el *saber hacer* (habilidades comunicativas y didácticas), sino en el *saber* (conocimientos) y, sobre todo, en el *saber ser* (creencias y actitudes) y *saber aprender* (estrategias). En cambio, como veremos a continuación, los profesores insisten en considerar que necesitan formación que les sirva para ese *saber hacer* y se observan creencias y actitudes firmes sobre lo que ellos consideran que es su desarrollo personal como profesionales de ELE, dejando poca cabida a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje o enseñanza con contenidos formativos que se salgan de lo estrictamente curricular.

Así pues y en lo que se refiere al perfil, una primera aproximación a los resultados permitiría trazar un boceto que caracterizaría al profesor de ELE en Bélgica con los siguientes rasgos:

- Mujer
- De nacionalidad belga
- Con amplia experiencia en la enseñanza
- Que enseña español pero, también otras lenguas. Se trata de profesores plurilingües
- Desempeñan su labor profesional fundamentalmente en la enseñanza para adultos, secundaria y universitaria
- Con titulaciones en áreas relativas a las lenguas
- Que posee escasa formación especializada en ELE comparativamente con su amplia experiencia

3.3. Necesidades formativas del profesorado de ELE en Bélgica

Como acabamos de decir, una primera aproximación a los resultados del cuestionario permiten apreciar algunas de las carencias manifestadas por los profesores en cuanto a formación, pero también ha permitido poner de manifiesto la existencia de importantes parcelas de desconocimiento que, consideramos, deberían ser cubiertas también. A modo de ejemplo, podemos señalar que los profesores respondieron *No sé lo que es* en los siguientes casos: la mediación oral y escrita (25%); en qué consiste el enfoque orientado a la acción del MCER (12%); aspectos pragmáticos y discursivos de la lengua (10%); las bases de los diversos enfoques metodológicos y del enfoque comunicativo (6%), entre otros. Hay que saber que, al menos en la Comunidad francófona y en la enseñanza secundaria, el MCER no forma parte de las prescripciones oficiales y es un documento que sigue siendo poco conocido por los profesores.

En cuanto a su formación, por una parte, el profesorado de Bélgica considera necesaria formaciones sobre cómo potenciar la explotación didáctica de los recursos digitales (88%), cómo evaluar (76%), cómo desarrollar las diferentes actividades de la lengua (72,5%). También la preocupación por la gramática se muestra en un 71% de los encuestados que dice necesitar formación sobre cómo identificar secuencias de actividades para asimilación de la gramática. Además, el profesorado de Bélgica no parece haber asimilado totalmente el concepto del enfoque por tareas, pues dice necesitar formarse en el mismo (63%). En paralelo a estas formaciones surgen otras necesidades formativas acordes con preocupaciones actuales de la didáctica y metodología de LE, tales como la de cómo trabajar la música o la imagen (71%), el léxico (69%) o la pronunciación (64%) en el aula de ELE.

Por otra parte, el 42% del profesorado encuestado dice que no es necesario o simplemente no le interesa todo aquello que se corresponde con la reflexión sobre su propia actividad docente o integración en la enseñanza de herramientas para la reflexión del alumno en el proceso de aprendizaje. El 67% de los encuestados no considera necesarias o no le interesan formaciones relativas al trabajo en equipo o formaciones centradas en cómo mejorar los proyectos del centro donde trabaja. Tampoco parecen atraer al profesorado formaciones sobre cómo motivar a los alumnos (no le interesan o no son necesarias estas formaciones para el 55%) o sobre cómo influyen los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas (no le interesan o no son necesarias estas formaciones para

el 56%) o incluso todo lo relativo a aspectos pragmáticos o discursivos (no le interesan o no son necesarias estas formaciones para el 42%). A pesar de no tener demasiada formación específica en ELE, como hemos visto en el punto anterior, sin embargo el profesorado dice que no es necesaria o no les interesa toda aquella formación sobre la teoría de los diferentes enfoques metodológicos y el desarrollo del enfoque comunicativo (60%).

Así pues y en lo que se refiere a las necesidades formativas, un primer análisis de los datos nos lleva a considerar estas primeras observaciones:

- Dificultad de incluir a este profesor de Bélgica en los niveles formativos descritos ya que poseen una importante formación lingüística, con una amplia experiencia, pero esta no lo es tanto en ELE. Su bagaje no se muestra lineal o progresivo como muestran esos niveles
- No muestran interés por cuestiones que no tengan que ver estrictamente con el contenido de los programas de cursos (motivación, aspectos afectivos de la enseñanza, aspectos pragmáticos o discursivos)
- Las nuevas tecnologías atraen una gran parte de su interés
- La gramática sigue ocupando un importante lugar entre sus intereses formativos
- Polarización en sus respuestas (sí/no) que podría revelar necesidad de trabajar sus actitudes y percepciones hacia la enseñanza
- No parecen estar claros conceptos fundamentales de la didáctica y que nos remiten a la definición de competencia docente descrita en los documentos Verdía (2012) o Estaire Sh. y Fernández S. (2013)

4. Conclusiones

Este estudio ha intentado acercarse a circunstancias específicas del profesorado de ELE en Bélgica y analizar cuál es su situación de acuerdo con las actuales líneas de investigación en didáctica. Para ello, de acuerdo con el primero de los objetivos que se marcó este estudio, hemos revisado las líneas más importantes en torno a las cuales gira la investigación sobre formación docente. En segundo lugar, se han intentado describir las circunstancias especiales del entorno belga. Para ello, se ha tenido en cuenta la compleja situación lingüística del país ya que, consideramos que ello permite comprender el papel que el español juega en dicho entorno y contribuye a caracterizar también el perfil y la situación del profesorado que ejerce su labor en dicho contexto. Consideramos, no obstante, que la aportación específica de este estudio es el análisis del perfil y de las necesidades formativas del profesorado ELE del entorno belga, que consideramos fundamentales para el diseño de un plan de formación futuro.

Para terminar quisiéramos añadir que, aunque las líneas marcadas por la investigación didáctica en relación con el concepto de competencia profesional docente y el desarrollo formativo nos parecen que están siendo muy importantes para organizar el mismo y contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de ELE, sin embargo, no deben dejarse de lado las condiciones específicas del contexto en el que el

profesorado de ELE ejerce su labor. Los resultados de este estudio ponen de manifiesto la existencia de perfiles de profesores de ELE con unas características muy concretas y con unas carencias y necesidades muy determinadas que estarían condicionadas por el entorno en el que trabaja y, que no se ajustan exactamente a las establecidas en las definiciones y niveles que se han presentado. Todo ello, consideramos que debería ser tenido muy en cuenta en el diseño de cualquier plan formativo, si verdaderamente este quiere resultar eficaz y pretende contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE. De otro modo, solo servirá para mostrar o quizás justificar un determinado número de horas de formación en un currículum.

En contextos específicos y, en concreto, en lo que se refiere al caso de Bélgica, las líneas metodológicas podrían empezar a trazarse a partir de estudios como el que aquí se esboza y tomando como referencia propuestas didácticas recientes tales como las que aparecen, entre otros, en Bernaus (2012), Higueras (2012: 107-11). En ellas, partiendo de un aprendizaje basado en la acción y desde la acción dentro de los contextos reales de enseñanza (Korthagen, 2001) se promueve una práctica reflexiva cuyo objetivo último no es otro que la mejora de la calidad de la enseñanza mediante el desarrollo de una formación de calidad y que responda verdaderamente a las necesidades del profesor.

Bibliografía

ALSINA, Àngel y Olga ESTEVE (2009): *¿Cómo aprender competencias profesionales durante la formación inicial de maestros? Algunas aportaciones desde el aprendizaje realista*, [en línea], http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1952/136.pdf?sequence=1

BERNAUS, Mercè (2012): «European documents and their implications for language teacher trainers: TRAIN-ED», en P. Diadori (ed.), *How to train Language Teacher Trainers*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

ESTAIRE, Sheila y Sonsoles FERNÁNDEZ (2013): *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*, Madrid: Edinumen.

ESTEVE, Olga (2004): «Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el "aprendizaje reflexivo" o "aprender a través de la práctica"», en *Actas de l'Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deustch als Fremdsprache*, Bremen: Instituto Cervantes [en línea], http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf.

ESTEVE, Olga, Ko MELIEF y Àngel ALSINA (2010): *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*, Barcelona: Ediciones Octaedro.

HIGUERAS, Marta (2012): «Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras», *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 101-128.

INSTITUTO CERVANTES (2011): *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*, Alcalá de Henares: Dirección académica del IC [en línea], http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Alcalá de Henares: Dirección Académica del IC [en línea], http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

KELLY, Michael, Michael GRENFELL, Rebecca ALLAN, Christine KRIZA y William MCEVOY (2004): *The European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, Southampton: University of Southampton, [en línea], http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf

KORTHAGEN, Fred A. (2001): *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, London: Lawrence Erlbaum Associates.

MARTÍN PERIS, Ernesto (2000). *La enseñanza centrada en el alumno: Algo más que una propuesta políticamente correcta,* [en línea] http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/articulos/ensenanza_alumno.pdf

MARTÍN PERIS, Ernesto (2009a): «El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias», Colección Expolingua, 1993, *MarcoELE*, 8, 167-180.

MARTÍN PERIS, Ernesto (2009b): «La formación inicial en el marco del desarrollo de la competencia docente», ponencia en el curso *El profesor de segundas lenguas II: La formación inicial y el desarrollo de la competencia docente*, Colección IFB, vol. 66 (I), Donostia: Universidad del País Vasco.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012): *El mundo estudia español. Bélgica*, 75-86. España: Ministerio de cooperación y ciencia. Subdirección general de cooperación internacional [en línea], http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espaol/2012.html

MURESAN, Laura, Frank HEYWORTH, Galya MATEVA y Mary ROSE (2007): *QualiTraining - A Training Guide for Quality Assurance in Language Education*, Strasbourg: Council of Europe.

PERRENOUD, Philippe (2001): «La formación de los docentes en el siglo XXI», *Revista de tecnología Educatica* XIV, 3, 503-523 [en línea], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

PERRENOUD, Philippe (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Graó.

PIZARRO, Mercedes (2013): «Nuevas tareas para el profesor de ELE: la reflexión sobre su propia concepción de la enseñanza», *Porta Linguarum*, 19, 165-178.

POMAR, Rosario (2007): «El español en Bélgica», en *Anuario del Instituto Cervantes por países 2006-2007*, 240-243, [en línea], http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_49.pdf

VERDÍA, Elena (2010): «De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE», en *Actas II Encuentros en Comillas El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula* [en línea], http://www.encuentroselecomillas.es/archivos/Actas_Encuentros_ELE-2010_B.pdf

VERDÍA, Elena (2012): «La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores», en *Anuario del Instituto Cervantes 2012* [en línea], http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/verdia/p01.htm

VV.AA. (2011-2013): *European Profiling Grid,* [en línea], http://www.epg-project.eu