Perspectivas metodológicas de la formación de profesores ELE en másteres de español como segunda lengua: los futuros profesores como alumnos

Carmen Cazorla Vivas
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción y planteamiento[1]

La propuesta que presentamos para este XXV Congreso ASELE dedicado a la enseñanza de ELE centrada en el alumno pretende acercarse, desde una perspectiva didáctica y metodológica, al papel de los futuros profesores de ELE en el momento en que son alumnos en formación (es decir, cuando se encuentran realizando diferentes cursos, másteres, prácticas...), por lo que nos situamos en el aula de formación de profesores ELE. A lo largo de los últimos años, en los que hemos impartido docencia en el Máster de Posgrado sobre 'Español como Segunda Lengua' que ofrece la Facultad de Filología (UCM) hemos tenido la ocasión de conocer, por un lado, los problemas, necesidades, dudas que presentan los alumnos de dicho máster, que tienen como objetivo convertirse en profesores de español; y por otro lado, desde nuestra perspectiva como docente, también nos hemos dado cuenta de las necesidades metodológicas que planteaban estos alumnos, y hemos conocido nuestras propias dificultades y logros a la hora de desarrollar los cursos con el mayor éxito posible y formar de una manera completa y útil a estos alumnos y futuros profesores.

Queremos, por tanto, exponer algunos de estos planteamientos metodológicos (expectativas con las que iniciaban el máster, necesidad de las asignaturas impartidas, carencias de contenido, importancia de las prácticas, grado de satisfacción final...) tanto desde nuestra propia experiencia como docente como, sobre todo, por parte de los propios alumnos implicados.

Es interesante señalar que los estudiantes habitualmente matriculados en este máster son de procedencia muy variada (españoles de distintas universidades y carreras, hispanoamericanos, brasileños, africanos, europeos de distintos países y, principalmente, chinos) con lo que en esta clase de formación de profesores ELE entra el multiculturalismo, el multilingüismo, un distinto input recibido por los alumnos (desde el punto de vista cultural, de conocimientos previos lingüísticos, de transferencia de otras lenguas aprendidas...). En suma, la visión que ofrecen resultará seguramente variada y ofrecerá interesantes perspectivas y puntos de vista.

Vamos a señalar algunas de las características y problemas de la formación de profesores ELE, nos vamos a centrar en los másteres de posgrado, concretamente en el que

1. Quiero agradecer a los alumnos del Máster de 'Español como Segunda Lengua' de la UCM, que me ha inspirado la investigación que ahora presento, y especialmente a aquellos que han contestado la encuesta.

ofrece la UCM y mostraremos asimismo una parte empírica en la que a través de una encuesta hemos recogido la opinión de los alumnos.

Nuestra idea es que esta exposición presente perspectivas y problemas reales y que contribuya (modestamente) a la discusión y a la búsqueda de soluciones y líneas de investigación para mejorar este apartado de la formación de futuros docente en ELE.

Esta investigación no se cierra, ni muchos menos, con esta presentación; más bien se inicia ahora, y partiendo de los datos y resultados obtenidos, nuestra idea es poner en práctica, desde el inicio, el análisis de necesidades en el siguiente curso, y presentarla en futuros foros de ELE.

Preparando el presente trabajo, he comprobado que la bibliografía sobre variados aspectos de la formación de profesores ELE es cada día mayor; hace unos años algunos de nuestros investigadores de quejaban de que solo estaba en ciernes esta parte de ELE, la de la formación de profesores (por ejemplo, Romero Gualda a finales de los ochenta, o Pastor Cesteros 1998), y poco a poco las más recientes publicaciones constatan el auge de cursos, másteres, bibliografía... y como leemos en otra investigadora (Pizarro 2013), podemos situar los logros en "el desarrollo formativo adquirido por los profesores de esta área" y entre las necesidades la "necesidad de reflexionar acerca del grado de exigencia, rigor y calidad en los planes formativos que se vienen impartiendo a los docentes de ELE y en la necesidad de explorar nuevos ámbitos en los que el profesor pueda verdaderamente articular conocimiento y experiencias" (Pizarro 2013: 169). Ahí se encuadra nuestro trabajo.

2. Formación de profesores E/LE: algunas características y perspectivas actuales[2]

E. Verdía (2011: 170) se planteaba en un encuentro sobre formación de profesores qué conocimientos, habilidades y actitudes debía adquirir y desarrollar un profesor de español para convertirse en un buen profesional y hasta qué punto la oferta formativa existente (másteres, cursos, etc.) responde verdaderamente a las necesidades del profesor para desarrollar su actividad profesional.

En el ámbito de investigación de ELE, concretamente dentro de la parcela de la formación de profesores ELE, los distintos trabajos de investigación alusivos al tema y nuestra propia experiencia nos hacen plantearnos una serie de cuestiones generales, de reflexiones que exponemos a continuación:

- ¿Qué enseñar en cursos de formación E/LE?: Los ámbitos que entran en la formación de profesores son numerosos y parece una cuestión clara y asumida que no se trata solo de transmitir conocimientos gramaticales, léxicos o pragmáticos, sino

2. Las referencias bibliográficas que incluimos en los distintos aparatados de este trabajo no parte de una perspectiva exhaustiva; somos conscientes de que son muchos más los autores que han tratado muchos de estos aspectos. Mencionamos aquí los que hemos manejado para realizar el presente trabajo.

de transmitir a los alumnos en formación estrategias, habilidades, procedimientos didáctico... (Martín Peris 2009; Verdía 2011 y 2012; Instituto Cervantes 2012 o Higueras 2012).[3]

- Punto en que se encuentra el alumno: punto del que parte el aprendiente, conocimientos previos derivados de los estudios realizados; por ejemplo, un licenciado en Filología Hispánica frente a un Licenciado en Filología Inglesa, o en Traducción, o en otra carrera que no tenga que ver específicamente con Humanidades (Sierra 2000). Pero si llevamos esta reflexión a la realidad del aula de formación, nos preguntamos cómo se consigue esto en un aula tan heterogénea como las nuestras. En este sentido, un análisis de necesidades puede resultar adecuado.

- La conexión teórico-práctica: ¿cómo conjugar una buena formación teórica con un apartado práctico que realmente sea útil y permita al alumnos-futuro profesor manejarse en un aula? Distintas investigaciones comentan cómo se resuelve este punto en diversos lugares, no necesariamente en España, en los que se forman profesores (Belinga 1996).

- Profesor nativo-no nativo: este es un punto interesante sobre el que se ha escrito mucho -puede verse, por ejemplo, Lakatos y Ubach (1995), Llobera (1999) o Martín Martín (1999), entre otros[4]. Consideramos que unos y otros pueden llegar a ser igualmente competentes como docentes de ELE, pero ¿ambos grupos necesitan la misma formación?

- Nuevas funciones del profesor: la reflexión y observación del profesor acerca de su práctica puede llevar a mejorar su quehacer. Pero hay que motivar al futuro profesor para conseguir que tome una actitud abierta y flexible y abandone sus propios prejuicios, prevenciones y limitaciones hacia la experiencia vivida -Esteve (2004 y 2010), Pizarro (2013)-. Otra cuestión más específica relacionada que se puede tratar es si los profesores deben poseer ciertos conocimientos de la L1 del alumno; o al menos, si no los tienen, que entiendan la pertinencia de la lengua de origen de los aprendientes, de manera que puedan captar mejor sus dificultades y así poder adecuar la metodología e incluso, muchas veces, parte de los contenidos.

- Si en el aula, en las actuaciones didácticas más recientes, abogamos por emplear análisis de necesidades, cuestionarios, portfolios... en las clases de ELE: ¿No será también pertinente introducirlos en las clases de formación de profesores ELE?

3. En los últimos años han aparecido referencias bibliográficas encaminadas a establecer cómo debe ser la formación de profesores, no solo de ELE, sino en general de los docentes, por ejemplo Perrenaud (2004) establece algunos criterios que deben incluirse en la formación, y asimismo se han publicado diferentes informes y portfolios que prestan atención igualmente a estas cuestiones (por ejemplo, Conde 2004; Newby et al. 2007).

4. Precisamente en la inauguración de este XXV Congreso ASELE, la profesora Pastor Cesteros aludió a este tema al plantear la cuestión en términos de profesor competente / no competente, y no podemos estar más de acuerdo.

3. Formación de profesores ELE en másteres universitarios

Estos planteamientos y reflexiones que acabamos de exponer de manera general vamos a ejemplificarlos (algunos de ellos) en un modelo concreto de formación de profesores ELE.

En la Universidad Complutense de Madrid (UCM) se oferta desde hace años un Máster oficial sobre 'Español como Segunda Lengua' (Facultad de Filología)[5]. Cada año se reciben más solicitudes de ingreso (hablamos de hasta trescientas en algunos años). En los últimos cursos se admiten, en total, en torno a cien, divididos en dos grupos. Hasta ahora, más o menos la mitad de los alumnos aceptados son orientales (especialmente chinos, aunque también coreanos y japoneses) de los que algunos han cursado Filología Hispánica en la UCM, pero la mayoría la han cursado en su propio país; más otra cantidad apreciable de alumnos no nativos de español provenientes de distintos lugares de Europa (Italia, Rusia, Grecia, Chipre...), de África, de Brasil y por supuesto, también hay nativos de español tanto hispanoamericanos como españoles. Este escenario bien habla de la internacionalización del español, del creciente interés que suscita el aprendizaje de nuestra lengua en casi todos los continentes y de la perspectiva como salida profesional que tiene la enseñanza de ELE. Y se crea una peculiar situación en al aula. Se pretende formar a futuros (algunos ya lo son) profesores de español, pero teniendo en cuenta que muchos de ellos no son nativos de esta lengua, sino que a su vez la han estudiado como lengua extranjera.

Además de estas características diferenciales, encontramos diversidad entre sus puntos de partida de conocimientos teóricos y prácticos de la enseñanza del español y del propio conocimiento del idioma. Por ejemplo, en el curso 2012-2013 había una apreciable cantidad de Licenciados en Filología Inglesa, mientras que en el pasado curso, 2013-2014, la mayor parte de los alumnos eran Licenciados/Graduados en Filología Hispánica. Pero incluso partiendo de los mismos estudios, muchos habían cursado asignaturas de Lingüística aplicada y otros nada parecido; algunos habían pasado ya por diferentes cursos de iniciación a la docencia, pero otros muchos no; e incluso su experiencia profesional anterior era también heterogénea: había quienes habían impartido ya clases de español (en academias, particulares, en el extranjero...), y de otras lenguas (inglés, francés...), frente a una buena parte de los alumnos que jamás habían impartido una clase. Y entre los alumnos no nativos también hallamos algunos que han dado clase de español en sus países y que han realizado cursos de formación, frente a los que todavía no tienen ninguna experiencia docente[6]. Se nos plantea entonces: ¿cómo compaginar esta heterogeneidad para que todos queden satisfechos con las enseñanzas recibidas?

Teóricamente, todos los estudiantes que ingresen en el máster deben dominar, lógicamente, el español, pero la realidad nos enseña que buena parte de los no nativos

5. La página web del máster es: http://www.ucm.es/estudios/2013-14/master-espanolcomosegundalengua y a ella pueden acudir aquellas personas interesadas en conocer más detalles sobre su estructura, duración, asignaturas, objetivos....

6. En este sentido, es importante señalar lo interesante que resulta la perspectiva de los alumnos que han recibido cursos de formación en sus países y, más todavía, los que han impartido clases de español en Brasil, Siria, Italia, China, Corea.... Conocer su perspectiva metodológica, cómo enseñaban, qué manuales empleaban, sus dudas... resultó muy enriquecedor en el aula.

titulados en Filología Hispánica (o equivalente) en sus países de origen no lo dominan correctamente, incluso algunos de ellos tienen grandes problemas de comprensión y, por supuesto, de expresión oral (sobre todo los alumnos orientales). Y, por ejemplo, los planes de estudio de Filología Hispánica de China poco tienen que ver con la misma carrera estudiada en España[7].

Desde el inicio del máster había un único grupo, de unos cincuenta alumnos, que incluía todos los casos anteriormente citados: hispanohablantes, europeos de distintos países, bastantes orientales, sobre todo chinos, y algunos africanos; es decir, un grupo mixto. Desde el curso 2012-2013, sin embargo, se constituyeron dos grupos, de unos cincuenta alumnos cada uno: nativos de español y no nativos no orientales por un lado (o bien orientales que hubieran cursado sus estudios en alguna universidad española); orientales por otro[8].

Además de plantear cuestiones metodológicas que consideramos imprescindibles en el mundo de la formación de profesores, tanto desde las aportaciones de otros investigadores como de nuestra propia experiencia docente, pretendemos mostrar la perspectiva de los propios alumnos, si sus necesidades metodológicas como futuros docentes son las mismas entre todos ellos, pensando en la heterogeneidad que hemos comentado, o si bien se modifican las expectativas y necesidades en función de la lengua materna, del origen geográfico, de los estudios anteriores... Todo ello con el objetivo de partir de este análisis de necesidades que nos permita mejorar nuestra propia actividad docente y, por extensión, del máster.

4. Aportación empírica: inquietudes metodológicas y posibles respuestas

Como como aplicación empírica de las cuestiones metodológicas que nos hemos ido planteando, hemos elaborado una encuesta que hemos pasado a los estudiantes de los dos últimos cursos del Máster de la UCM (2012-2013 y 2013-2014). Esta aportación empírica no es una aproximación totalmente exhaustiva (para esto necesitaríamos conseguir la respuesta de casi todos alumnos, eliminar cuestiones que no han resultado, a la postre, pertinentes, o añadir otras...), pero sí real y orientativa, sobre todo de cara a futuras investigaciones.

7. El 'Máster de español como segunda lengua' está dirigido en primer lugar a graduados en lengua española. No obstante, se prevé la posibilidad de captar alumnos de otros entornos, fundamentalmente los siguientes: a) alumnos de otros grados con formación en lengua y literatura en otras lenguas; b) alumnos de grado con títulos similares o equivalentes a los de lengua y literatura española; c) graduados de universidades extranjeras que desean cursar un posgrado en español en nuestro país.
Tal como se indica en la información que la UCM ofrece sobre estos estudios, "se requiere de la acreditación del nivel de español, obligatoria para todos los solicitantes extranjeros que no estén en posesión del título –o resguardo del título- de Licenciado en Lengua Española o equivalente. Para estudiantes cuya lengua materna no sea el español, se exigirá la acreditación de un nivel de competencia en lengua española equivalente a un nivel B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Dicha acreditación resultará demostrada bien mediante la posesión del DELE AVANZADO del Instituto Cervantes o el grado en Filología Hispánica o títulos afines obtenido en su país de origen".
8. Las diferencias de nivel de español, culturales, incluso de conocimiento de la propia historia del español y de su metodología nos hacía pensar en que esta división era más apropiada, porque generalmente ralentizaba el aprendizaje y avance en el grupo de los nativos o no nativos con un nivel muy alto de español. En un anterior trabajo nuestro (Cazorla 2013) abordamos estas particularidades y cómo incidían en el desarrollo del máster.

4.1. Presentación de la encuesta

Preparamos una encuesta, basada en nuestra experiencia docente y en la bibliografía que hemos ido leyendo y se la pasamos a nuestros alumnos[9]. Una vez recibidas las respuestas y analizadas, consideramos que algunas de las preguntas no resultaban pertinentes, al menos tal como estaban planteadas, y que faltaban otras que podrían ofrecer resultados más completos; pero esto solo lo hemos podido saber una vez analizadas.

Hemos recibido 30 encuestas hasta el momento en que terminamos de preparar esta comunicación[10].

La encuesta era la siguiente (que luego pasaremos a analizar):

A) En primer lugar, planteamos cuestiones generales sobre su origen, lengua materna...:

Nacionalidad: **Lengua materna:**
Otras lenguas que conoces:
[Para los no nativos de español] ¿Dónde has aprendido español?
[Para los no nativos de español] ¿Has estudiado español en la universidad o en otros lugares?:

B) A continuación presentamos una serie de ítem generales sobre sus objetivos y perspectivas al estudiar un Máster universitario de este tipo, sobre su formación anterior (si la había o no) en esta parcela...:

1. **¿Por qué has elegido estudiar un Máster de formación de profesores ELE?**

2. **¿Habías cursado anteriormente, durante la realización de tus estudios universitarios, alguna asignatura que tenga que ver con ELE?**

3. **¿Habías asistido anteriormente a algún curso de formación de profesores ELE?**
   1) Sí □
   ¿Dónde?

   2) No □

C) Posteriormente, presentamos cuestiones más concretas sobre la pertinencia de las asignaturas cursadas, las carencias en este sentido, y sobre los conocimientos teóricos adquiridos:

9. Esta encuesta se pasó por correo electrónico. Esto dificultó la recepción de respuestas porque dependíamos totalmente de la disponibilidad y ganas de contestarla por parte de los alumnos, que ya se habían desvinculado del máster.
10. Hemos contado las que nos han llegado hasta primeros de septiembre de 2014; esperamos recibir más que nos servirán para el futuro. Las encuestas recibidas son de 15 nativos, 5 no nativos europeos y 10 estudiantes chinos.

4. ¿Crees que las asignaturas que ofrece el Máster ELE son adecuadas para los objetivos?

1) Sí □

2) No todas □

¿Cuáles y por qué?

5. ¿Te habría gustado tener más asignaturas sobre...?

1) Sobre enseñanza de la gramática □

2) Sobre enseñanza del léxico □

3) Sobre enseñanza de la pragmática □

4) Sobre enseñanza de la cultura □

5) Sobre cuestiones metodológicas docentes □

6) Sobre manuales y otros materiales ELE □

7) Otras –indica cuáles- □

8) Ninguna más. Está bien así □

6. ¿Crees que el máster te ha ayudado a adquirir los conocimientos teóricos más importantes que debe conocer un profesor de ELE?

1) Sí □

2) No □

¿Por qué?

7. ¿Crees que el máster te ha ayudado a adquirir las estrategias prácticas docentes más importantes que debe conocer un profesor de ELE?

1) Sí, sobre todo en algunas asignaturas □

2) Sí, sobre todo en las prácticas □

3) No mucho □

¿Por qué?

D) Después consideramos oportuno preguntar por la inclusión o no de la lengua materna del alumno:

8. ¿Crees que se debe emplear la lengua materna del alumno en las clases y en los manuales que se emplean?

1) Sí □

¿Por qué?

2) No, nunca □

¿Por qué?

3) Solo en algunas situaciones de clase (por ejemplo, traducciones, expresión escrita...) □

E) Y, por supuesto, preguntas sobre las prácticas que han desarrollado:

9. ¿Qué importancia han tenido las prácticas en el desarrollo del máster? (Marca del uno al diez, teniendo en cuenta que el o indica

que las prácticas no han sido útiles y que 10 significa que han sido muy útiles). Puedes argumentar, si quieres, tu respuesta:

0 □ 1 □ 2 □ 3 □ 4 □ 5 □ 6 □ 7 □ 8 □ 9 □ 10 □
¿Por qué?

10. ¿Qué aspectos de las prácticas te han resultado más útiles?

F) Después nos hemos centrado en aspectos metodológicos y didácticos, con preguntas sobre la adecuación de uno u otro método de los conocidos y sobre los manuales/materiales empleados y conocidos:

11. Después de realizar el máster, tanto la parte teórica como la práctica, ¿Crees que hay algún método más adecuado –tradicional, comunicativo, tareas, mezcla- que utilizarías en tus propias clases?

12. De los manuales que has ido conociendo a lo largo del máster, ¿Hay alguno que te guste especialmente –Aula, Gente, Sueña, Método...-? ¿Por qué?

13. En las clases práctica a las que has asistido –clases con otros profesores del Centro Complutense- o en las clases que tú has impartido en las prácticas ¿has usado alguno de estos materiales? –Puede ser más de una respuesta-.

1) Algún manual como Aula, Gente, Prisma... □
¿Cuál?:
2) Una gramática específica dirigida a clases de ELE □
¿Cuál?:
3) Otras gramáticas más tradicionales□ □
¿Cuál?:
4) Materiales de apoyo para trabajar el vocabulario □
¿Cuál:
5) Materiales de apoyo para trabajar la cultura □
¿Cuál?:
6) Materiales de apoyo audiovisuales □
¿Cuál?:
7) Materiales extraídos de internet □
¿Cuáles?
8) Materiales de elaboración propia □

G) Por último, el grado de satisfacción con los conocimientos recibidos y comentarios adicionales si lo consideran oportuno:

14. En general, ¿has quedado satisfecho de los conocimientos –teóricos y prácticos- adquiridos durante el máster? Si tu respuesta es NO,

¿puedes decir por qué –se refiere más a cuestiones metodológicas, no a opiniones sobre profesores-?

15.Si lo deseas, puedes añadir algún comentario adicional.

4.2. Resultados y análisis más destacados

Pasamos ahora a analizar algunos de los puntos que han resultado más interesantes[11]:

A) En primer lugar, planteamos cuestiones generales sobre su origen, lengua materna...[12]:

Entre los no nativos: De Europa del Este: han estudiado español bastantes años en la universidad y muchos en cursos en España.
De China: La mayoría ha estudiado en China, en la universidad; algunos en cursos de Salamanca, por ejemplo, o en Cuba.

B) Objetivos y perspectivas, formación previa:

OBJETIVOS AL ESTUDIAR ESPAÑOL:
Nativos: Por gusto y sobre todo como carrera profesional; Para formarse adecuadamente --- No nativos: Ser profesores en su país (mayoritariamente China)[13]
FORMACIÓN PREVIA EN ELE:
Nativos: - Algunas asignaturas cursadas en la licenciatura (la mayoría, un 75%) - Prácticas en el I. Cervantes, cursos breves en otras universidades (40%) - Ninguna formación previa específica en ELE (60%) --- No nativos: La inmensa mayoría no ha tenido ninguna formación; sí los que han estado en Cuba[14].

C) Posteriormente, presentamos cuestiones más concretas sobre la pertinencia de las asignaturas cursadas, las carencias en este sentido, y sobre los conocimientos teóricos adquiridos:

11. Por las lógicas limitaciones de espacio nos centramos destacamos solamente algunas de las ideas.
12. Después de analizadas las respuestas, consideramos que la encuesta podría mejorarse en este punto: habría que preguntar de manera más concreta: "¿Dónde has estudiado? En la universidad, en academias, por tu entorno; y ¿en qué países?". Pensamos esto porque algunos alumnos no contestan claramente.
13. Después de analizadas las respuestas, consideramos que la encuesta podría mejorarse en este punto: habría que preguntar de manera más concreta: "¿Dónde has estudiado? En la universidad, en academias, por tu entorno; y ¿en qué países?". Pensamos esto porque algunos alumnos no contestan claramente.
14. Después de analizadas las respuestas, consideramos que la encuesta podría mejorarse en este punto: habría que preguntar de manera más concreta: "¿Dónde has estudiado? En la universidad, en academias, por tu entorno; y ¿en qué países?". Pensamos esto porque algunos alumnos no contestan claramente.

- **ADECUACIÓN DE LAS ASIGNATURAS CURSADAS**:
Nativos: Sí un 30% No un 70%, especialmente porque echan de menos un enfoque más práctico. --- No nativos: 50% cada respuesta, pero cuando responden 'No' no dan más explicaciones.
- ¿QUÉ ASIGNATURAS ECHAN DE MENOS?
Nativos: La mayoría profundizaría en algunas materias -marcan casi todas las opciones ofrecidas –. Llama la atención que la mitad más o menos señalan la enseñanza de la cultura, con lo que indica que le dan importancia a este aspecto, y proponen cuestiones de psicología en la educación y de un acercamiento más práctico a las editoriales. --- No nativos: Todos marcan que les gustaría profundizar en todos los aspectos[15].

- **VALORACIÓN POSITIVA DE LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICOS ADQUIRIDOS:**
Nativos: La mayoría sí (un 80%) --- No nativos: Todos sí.
- ADQUISICIÓN ADECUADA DE ESTRATEGIAS PRÁCTICAS DOCENTES:
Nativos: Un 70% sí, sobre todos en algunas asignaturas; algunos también señalan sí en las prácticas (un 40%) y un 20% señalan 'no mucho'. --- No nativos: Un 90% Sí, sobre todos en algunas asignaturas (el 10% restante, sí en las prácticas; ninguno indica No).

D) Utilización de la lengua materna del alumno en el aula

Nativos: 75%: Solo utilizarla a veces, en casos puntuales 25 % NO --- No nativos: 90% Solo utilizarla a veces. 10%: Sí[16].

E) Sobre la valoración de las prácticas

Nativos: La mayoría destaca, con una puntuación alta, la importancia de las prácticas[17]. --- No nativos: Valoración mayoritaria muy alta (un 10)

15. Después de analizadas las respuestas, consideramos que la encuesta podría mejorarse en este punto: habría que preguntar de manera más concreta: "¿Dónde has estudiado? En la universidad, en academias, por tu entorno; y ¿en qué países?". Pensamos esto porque algunos alumnos no contestan claramente.
16. Después de analizadas las respuestas, consideramos que la encuesta podría mejorarse en este punto: habría que preguntar de manera más concreta: "¿Dónde has estudiado? En la universidad, en academias, por tu entorno; y ¿en qué países?". Pensamos esto porque algunos alumnos no contestan claramente.
17. Después de analizadas las respuestas, consideramos que la encuesta podría mejorarse en este punto: habría que preguntar de manera más concreta: "¿Dónde has estudiado? En la universidad, en academias, por tu entorno; y ¿en qué países?". Pensamos esto porque algunos alumnos no contestan claramente.

F) Aspectos metodológicos y didácticos: ¿qué método utilizar?

Nativos: La respuesta mayoritaria escoge la mezcla de métodos, pero partiendo del comunicativo
No nativos: Mezcla, poniendo hincapié en el comunicativo (salvo algún caso que indica que para los chinos es mejor el tradicional)

Las dos últimas cuestiones planteadas, que tenían que ver con el grado de satisfacción general y con los comentarios adicionales que quisieran aportar, nos indican que sí estaban, en general, satisfechos, y nos resulta interesante destacar que los alumnos consideran cuestiones fundamentales el contacto con el mundo editorial y la atención a las nuevas tecnologías en el aula[18].

Por tanto, consideramos que hay elementos interesantes que deben tenerse en cuenta en la formación de profesores ELE; aspectos como la influencia de la formación previa de los alumnos, el origen de estos, las asignaturas que consideran necesarias o las perspectivas de las que parten, por ejemplo, sobre el empleo de la lengua materna en el aula.

5. Conclusiones

La cada vez mayor presencia de profesores E/LE y, consecuentemente, el claro aumento de cursos de formación hace que resulte pertinente, a nuestro juicio, dedicar tiempo de nuestras investigaciones a profundizar en las necesidades, en las expectativas que presentan los futuros profesores, y en las cuestiones metodológicas sobre qué enseñar, qué grado de importancia debe tener la aproximación a la gramática, a la pragmática, a los manuales... en resumen, cómo abordar y mejorar el diseño de cursos de formación.

Nuestro objetivo en esta comunicación, por tanto, ha sido acercarnos al mundo de la formación de profesores E/LE, intentado presentar cuestiones metodológicas y problemas reales dentro de la parcela más específica de los másteres.

Como hemos comentado casi al principio, este ha sido un primer acercamiento que nos ha permitido establecer objetivos más claros, algunas de las cuestiones fundamentales para nuestros alumnos, así como carencias de nuestra encuesta, de manera que esperamos aprovechar lo hasta ahora realizado para mejorarlo y plantearlo desde el inicio en el curso universitario que ahora comienza (octubre 2014). Por ejemplo, presentar un análisis de necesidades al principio de curso y otro cuestionario al final, incluso consideramos que nuestra propia encuesta podría especificar muchos puntos (p. ej. aspectos concretos gramaticales, pragmáticos, culturales; profundizar más en los puntos de partida de los alumnos...).

Nos queda, creemos, un reto por delante y presentamos este trabajo como una aproximación, como un ensayo que debe mejorarse, pero que, sin duda, ha arrojado datos suficientemente interesantes que nos animan a continuar por este camino.

18. Encontramos también, últimamente, bibliografía referida a este aspecto en la formación de profesores ELE (Soria 2001).

Referencias Bibliográficas:

BELINGA BESSALA, S. (1996): "Formación del profesorado y enseñanza del E/LE en Camerún; problemática actual y nuevas perspectivas", *Actas del VII Congreso ASELE*,129-134. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/> [consulta: 18/09/2014]

CAZORLA VIVAS, M.ª C. (2013): "Formación de profesores ELE en el marco de másteres de posgrado con alumnado nativo y no nativo (europeos y orientales): internacionalización del español, interculturalidad, problemas y propuestas", Javier de Santiago Güervós y Yeray González Plasencia (eds.), *El español global. Actas del III Congreso Internacional del Español en Castilla y León*, Valladolid: Junta de Castilla y León, 315-322.
<http://congresoele2013.redhispanistas.es> [consulta: 18/09/2014]

CONDE MORENCIA, G. (2004): "El Portfolio europeo de las lenguas", en *Actas de las Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras*, Bremen: CVC.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/bremen_2004.htm> [consulta: 18/09/2014]

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya (1.ª ed. en 2001)
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> [consulta: 18/09/2014]

ESTEVE, O. (2004): "Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el 'aprendizaje reflexivo' o 'aprender a través de la práctica'", *Actas de las Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas extranjeras*, Bremen. CVC.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/bremen_2004.htm> [consulta: 18/09/2014]

ESTEVE, O. (2010): "La asignatura de enseñanza de lenguas en la titulación de Lingüística", O. Esteve, K. Melief y A. Alsina, *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*, Barcelona: Octaedro, 153-169

HIGUERAS GARCÍA, M. (2012): "Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, diciembre,101-128. <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile> [consulta: 17/09/2014]

INSTITUTO CERVANTES: *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/>

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Madrid: Instituto Cervantes.

LAKATOS, S. y A. UBACH (1995): "Profesor nativo o no nativo", *Actas del VI Congreso ASELE*, 239-244.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/> [consulta: 17/09/2014]

LLOBERA, M. (1999): "La formación del profesorado de lenguas: nuevas perspectivas", Zanón, J. (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*, 101-120.

MARTÍN MARTÍN, J. M. (1999): "El profesor nativo de español", *Actas del X Congreso ASELE*, 433-438.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/>

MARTÍN PERIS, E. (2009): "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, 66 (I), Donostia: Universidad del País Vasco.

NEWBY, D., ALLAN, R., FENNER, A., JONES, B., KOMOROWSKA, H. y SOGHIKYAN, K. (2007): *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas,* Strasbourg: Council of Eu-

rope, European Centre for Modern Languages.
<http://www.ecml.at/mtp2/FTE/pdf/STPExtract.pdf> [consulta: 18/09/2014]
PASTOR CESTEROS, S. (1998): "Situación actual de la formación del profesorado de segundas lenguas: el español como lengua extranjera", *Actas del IX Congreso ASELE*, 255-260.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/>
PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Graó.
PIZARRO, M. (2013): "Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: -la reflexión sobre su concepción de la enseñanza", *Porta Linguarrum*, 19, enero, 165-178.
ROMERO GUALDA, M.ª V. (1988): "¿Formación específica para los profesores de español como lengua extranjera? Discusión y comentario", *Actas del I Congreso ASELE*, 317-322.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/> [consulta: 17/09/2014]
SIERRA MARTÍNEZ, F. (2000): "¿Qué gramática enseñar a los profesores de ELE?", *Actas del VI Congreso ASELE*, 665-670.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/> [consulta: 17/09/2014]
SORIA PASTOR, I. (2001): "¿Las nuevas tecnología en la formación de los profesores de E/LE?", *Actas del XII Congreso ASELE*, 421-429.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/> [consulta: 17/09/2014]
VERDÍA, E. (2011): "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, 265-282.

(Footnotes)

1. La mayoría de las respuestas recibidas son de alumnos chinos, y van a enseñar en una situación de aprendizaje concreta, homogénea, generalmente bastante pautada y tradicional.

2. Por diferentes convenios entre los gobiernos de China y Cuba, son numerosos los alumnos chinos que realizan cursos de español en ese país.

3. Creemos que es una respuesta normal entre los no nativos, considerando que no han tenido prácticamente ninguna formación previa específica. Un curso, teniendo en cuenta que es otra lengua distinta de su lengua materna, no es demasiado.

4. Es interesante esta respuesta mayoritaria entre los estudiantes chinos, ya que en la metodología que se suele emplear en China se utiliza la lengua materna en todo momento, pero, vista la respuesta recibida, ellos no lo valoran tanto.

5. Me ha llamado la atención que algunos alumnos contestan que haber trabajado con estudiantes de nivel alto ha supuesto un reto del que han aprendido bastante.