Necesidades del alumnado en formación como futuros profesionales de español como lengua extranjera

María Pilar López García y
Jerónimo Morales Cabezas
Universidad de Granada

1. Introducción

Desde la proliferación de encuentros, jornadas, congresos, cursos, másteres oficiales y propios, etc. (más de 1.700 cursos de español para extranjeros según la base de datos "Aprende español en España" <eee.cervantes.es> del Instituto Cervantes), relacionados con la formación de profesionales de español como lengua extranjera (ELE), hemos visto la necesidad de sistematizar las carencias que desde la perspectiva del alumno se observan para aquel que quiere dedicarse a este tipo de enseñanza. En efecto, nos encontramos cada vez más en un contexto global de estudiantes nativos y no nativos, con perfiles de alumnos que están formándose y no tienen claras qué necesidades concretas deben cubrir para ser buenos profesionales de ELE. Además, los currículos de los alumnos son muy heterogéneos y se apartan de los perfiles tradicionales y exclusivamente filológicos. En este mundo tan competitivo, obtener un puesto de trabajo en el ámbito de ELE no estriba tanto en la formación de grado como en la acertada elección de un posgrado, que supla ciertas carencias y disponga ciertamente a los alumnos para enfrentarse exitosamente en el aula de ELE.

Con estas premisas, proponemos en este trabajo describir qué necesidades debe cubrir el candidato en formación como profesional de ELE, desde nuestra experiencia como formadores en estudios de posgrado, con el fin de que se pueda discernir más fácilmente qué actividad formativa en este ámbito es más adecuada en función de las necesidades competenciales que se proponen.

2. Expectativas y realidades

Los futuros profesores de ELE en proceso de formación se crean –como cualquier individuo que se desenvuelve en un ámbito educativo– unas expectativas personales cuando acceden al posgrado específico. El proceso selectivo del posgrado por parte de cada individuo no es el objeto de estudio de este trabajo, por tanto lo dejaremos para posteriores investigaciones; no obstante, cabe reseñar que están en relación directa las expectativas propias del alumno en formación con las expectativas formuladas ante la elección de un posgrado de ELE. En efecto, en nuestro caso, el hecho de trabajar tanto en másteres oficiales como en propios (más profesionalizadores) nos ha hecho constatar las diferencias en las expectativas de los alumnos de cada uno de esos tipos de másteres y, en algunos casos, la desmotivación creciente del alumno que observa cómo ha errado en la elección del posgrado al no cumplirse casi ninguna de sus expectativas. De nuestra experiencia, podemos afirmar que el caso del máster propio cumple un ma-

yor número de expectativas profesionales y personales –en términos generales– que otros másteres oficiales, que con la mera obtención del título ya es más que suficiente. La preparación y motivación hacia la enseñanza de ELE demandan formación de posgrado acorde, que aunque no exenta de limitaciones, debe responder a la práctica en la propia tarea profesional. Tradicionalmente se ha venido hablando de tres grandes campos –siguiendo a García Llamas (1998: 130)– de necesidades formativas, a saber:

a) El denominado "campo cognoscitivo", todo lo que tendría que ver con la actualización científica, que en el caso del educador de ELE iría más allá de los conocimientos que el mero grado confiere, de ahí una justificación para la exigencia del posgrado.

b) El ámbito de la actualización técnica o actuación docente. Las "estrategias docentes" que se relacionarían con la orientación y organización.

c) La capacidad "socio-afectiva" del profesional de ELE, tan denostada en ciertas épocas de la educación en general y retomada en el siglo donde las relaciones humanas se vuelven tecnológicas.

Por tanto, desde estas premisas todo formador de formadores de ELE presupone ciertas expectativas tales como que el profesor de ELE sea un buen especialista en su campo, flexible en la capacidad organizativa, orientador, resolutivo en los problemas que se planteen, gran capacidad de relación y comunicación, mediador entre el mundo real y la escuela, centro, academia o universidad, así como activador del papel que juega la cultura y la lengua, entre otras cosas.

En definitiva, se trata de buscar la máxima conexión entre las expectativas del alumno y la acción formativa de posgrado que se le ofrece: se podrán conseguir en mayor o menor grado, pero han de estar de alguna manera explícitas para el que decide formarse como profesor de español lengua extranjera. Queda claro que se fracasa cuando se ofrece un posgrado acorde con la institución –el papel lo soporta todo– pero alejado de la realidad del alumno de posgrado de ELE, que demanda algo más de actualización didáctica que mero perfeccionamiento científico. En nuestra opinión, las investigaciones en el aula para ver qué repercusión tienen las expectativas creadas por los alumnos de los posgrados de ELE son muy necesarias, pues a veces se alejan de la puesta en práctica, si bien hemos de diferenciar las expectativas exclusivamente contextuales (niveles educativos o procedencias de los alumnos), las variables motivacionales estrictamente personales, de la detección de las necesidades en sentido general con sus implicaciones en el ejercicio profesional de profesor de ELE y la capacidad de realizar propuestas futuras de mejora tanto del diseño de posgrados ELE como de la docencia propiamente dicha.

Para llevar a cabo esta tarea de aunar expectativas y realidad, es fundamental la negociación. Es un concepto bastante claro en teoría pero llevarlo a la práctica no es tan fácil. En un posgrado de ELE se nos imponen administrativamente líneas de actuación que dejan poco margen a la negociación. Negociación-autonomía que

en el aula de ELE no es alcanzar un acomodamiento de las expectativas generales del grupo-clase, sino debatir para buscar un acuerdo –entiéndase más allá de los términos políticos–. Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de estar sujeto a negociación previa, desde los objetivos hasta la evaluación y autoevaluación, pasando por los procedimientos. Este punto de vista es complicado de ejercer en la práctica pero ayuda enormemente a cumplir con las expectativas del alumnado de ELE en proceso de formación de posgrado. No es excluyente la entrega de propuestas previas por parte del equipo de formadores del curso de posgrado, pero ha de definirse claramente la flexibilidad de la propuesta acorde con las expectativas que se convierten en necesidades. Los marcos administrativos de los másteres propios juegan una gran baza en este aspecto del diseño de programas al tener una alta plasticidad en detrimento de los másteres oficiales, a priori regulados y verificados por altas instancias gubernamentales, a veces un tanto ajenas a las realidades y a las expectativas.

En este sentido, la autonomía del alumno juega un papel decisivo a la hora de cumplirse las expectativas creadas. No se puede esperar que toda la responsabilidad del éxito del aprendizaje de la lengua recaiga en el docente, el alumno que negocia en los términos que hemos indicado anteriormente, se desarrolla en el proceso de enseñanza de manera responsable y autocrítica. La concienciación que debe producirse en el discente de posgrado de ELE le dará claves para el éxito en su formación y activará –entre otras– la competencia metacognitiva de su propio aprendizaje que evitarán el abandono de los estudios de posgrado, o al menos si no abandono, la no consecución del título por no poner en práctica sus propias destrezas investigadoras en el desarrollo del trabajo fin de máster. En efecto, este es uno de los puntos que se detectan en el análisis de necesidades de este tipo de alumnado: la determinación y el seguimiento de itinerarios de investigación. La autonomía del alumno es aquí crucial al ser un periodo de investigación que lo marca casi al cien por cien el alumno. La negociación aquí se muestra en sus más altas cotas: qué temática investigar, cómo, qué instrumentos y métodos, etc. El alumno de posgrado de ELE se siente en ocasiones "perdido", pero es ahí donde se encuentra más compensado en sus expectativas si supera con éxito el reto.

Las expectativas, por tanto, tienen una base en la formación previa que los alumnos de posgrado traen y del concepto que tienen de qué es ser profesor de ELE derivado de la concepción de qué es una lengua y cómo se enseña-aprende. Además de las implicaciones que tiene esto en el aula, efectivamente, las creencias –a veces prejuicios– que se tienen a la hora de la práctica docente se arrastran, cuando no se gestan, en el periodo de formación de los futuros profesionales de ELE. Una de las tareas prioritarias en nuestro papel como formadores debe consistir en que esos aspectos culturales se trasluzcan en interés por el conocimiento mutuo.

Hemos venido refiriéndonos a expectativas desde el punto de vista del alumno en formación de ELE, pero no podemos perder de vista que las expectativas se pueden crear. Así, en la sociedad de la comunicación y la información en la que nos desenvolvemos, la publicidad –por ejemplo– crea necesidades en los potenciales consumidores.

En el caso que nos ocupa, sin desviarnos de la centralidad en el alumno, debe quedar constancia de que podemos generar expectativas en el diseño y programación de los cursos de formación de posgrado de ELE, que sean fácilmente asumibles por los potenciales alumnos. Si bien esto tiene unos tintes excesivamente mercantilistas, no nos cabe duda de que hemos de competir por mantener los índices de calidad de nuestros másteres. A ello contribuye la generación de expectativas en nuestro alumnado. En otras palabras, descubrirles un campo relativa o completamente novedoso de enseñanza, como lo es el mundo ELE que tiene sus características propias, como no podía ser de otra manera.

3. Metodología en el análisis de las necesidades del alumnado en formación

En este trabajo, hemos diagnosticado las necesidades de los alumnos que "implica poner en relación el conocimiento que el profesor tiene del alumnado", como se describe en el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012: 13) del Instituto Cervantes. En el citado documento las necesidades de los alumnos se incluyen en la descripción de la competencia reseñada como organización de las situaciones de aprendizaje:

> Se refiere a la capacidad del profesorado para crear y desarrollar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. Asegurar el aprendizaje óptimo requiere creer en las posibilidades de aprendizaje del alumno y adaptar el currículo a sus necesidades. (Instituto Cervantes 2012: *ibíd.*).

En las últimas décadas el análisis de necesidades, desde la perspectiva didáctica, ha pretendido sistematizar una serie de puntos y objetivos de aprendizaje con objeto de crear unos programas de formación adecuados a los intereses del alumno y centrados en sus necesidades o carencias prioritarias a la hora de continuar su formación. La consideración del análisis de necesidades se ha convertido en un factor esencial en la planificación curricular.

En la formación de profesorado de ELE hemos incluido unos cuestionarios de preguntas abiertas y entrevistas individualizadas para detectar expectativas y necesidades de los alumnos en formación. Estos cuestionarios son respondidos antes de las primeras sesiones lectivas y revelan –en líneas generales– las necesidades objetivas y subjetivas sustentadas en una serie de estrategias universales de aprendizaje.

Las necesidades recurrentes recogidas de nuestros alumnos (106 sujetos) en el periodo que llevamos al frente del *Máster Propio para la Formación de Profesorado de Español como Lengua Extranjera* de la Universidad de Granada hasta su 10ª edición (cursos académicos 2013-2015) fueron[1]:

1. Este máster está propuesto por el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Granada bajo la supervisión de la Escuela Internacional de Posgrado de dicha universidad. La 1ª edición fue iniciada en el curso académico 2004-2005.

NECESIDADES DETECTADAS
La obtención una buena formación práctica
La formación como docente
La profundización en las destrezas docentes
El conocimiento de las competencias del profesor de ELE
La recepción de una buena orientación y formación profesional
El conocimiento de la metodología y didáctica de la lengua extranjera
La determinación y seguimiento de itinerarios de investigación
La adquisición de tipos significativos de aprendizaje
El aprendizaje de la docencia en contextos escolares
La profundización en las relaciones alumno-profesor, alumno-alumno.
El desarrollo de estrategias de comunicación docente y profesional
El aprendizaje de valores de transmisión cultural asociados a la lengua
El fomento de la enseñanza-aprendizaje intercultural
El conocimiento de los recursos docentes –TIC– para el desempeño profesional

Tabla 1

En relación con la *Tabla 1* podemos destacar que nuestros alumnos en proceso de formación ELE tienen un amplio interés –el 42,85%– en necesidades del ámbito de la docencia en general (puntos 2, 4, 6, 9, 11 y 14), si bien por el contrario cabe reseñar también que el ámbito de la investigación, lo cual es muy necesario en la posterior elaboración del trabajo fin de máster, no es una necesidad especialmente referida, tan solo el 7,14% demanda esta necesidad y lo muestra como expectativa.

Otro ámbito de interés digno de mención lo constituyen el del aprendizaje de valores culturales y el del desarrollo de la denominada interculturalidad, ya que casi todos los estudiantes en formación son conscientes de los significados de los valores culturales asociados a la lengua, de un lado, y de otro, presuponen que en su futuro profesional tendrán cabida alumnos procedentes de diferentes sistemas culturales.

Después de la obtención de los datos de la *Tabla 1* de necesidades, se procedió a confeccionar un listado de las competencias que se esperan sean adquiridas al superar los estudios de posgrado-máster y que se desprenden de los documentos oficiales (Programa VERIFICA de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación <www.aneca.es/Programas/VERIFICA>):

COMPETENCIAS BÁSICAS[2]
CB6. Que los estudiantes posean y comprendan conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
CB7. Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.
CB8. Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
CB9. Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
CB10. Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

Tabla 2

COMPETENCIAS GENERALES
CG1. Los estudiantes tendrán la capacidad de gestionar la información de forma eficaz.
CG2. Los estudiantes adquirirán la capacidad de análisis y síntesis.
CG3. Los estudiantes adquirirán la capacidad de organización y planificación.
CG4. Los estudiantes serán capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.
CG5. Los estudiantes demostrarán la capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica.

Tabla 3

COMPETENCIAS TRANSVERSALES
CT1. Los estudiantes adquirirán las habilidades necesarias para trabajar en equipo y gestionar, en el ámbito de la docencia y aprendizaje del español como LE, proyectos y objetivos.
CT2. Los estudiantes alcanzarán una comprensión adecuada y realista de la diversidad cultural y afectiva de quienes aprendan español, y, por ello, la sensibilidad y respeto necesarios para tratar con estas realidades en los diversos entornos de enseñanza y aprendizaje del español como LE.
CT3. Los estudiantes adquirirán las habilidades necesarias para, con flexibilidad y eficacia, adaptar la metodología y los recursos didácticos a los diversos contextos de enseñanza y aprendizaje del español LE y a los cambios que se produzcan en ellos.

Tabla 4

2. Seleccionadas para este estudio.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
CE1. Los estudiantes adquirirán la preparación instrumental necesaria para determinar, en cada situación de aprendizaje de español LE, las necesidades de los aprendices.
CE2. Los estudiantes adquirirán las habilidades necesarias para, en función de las necesidades de los aprendices o de las planteadas por un programa curricular dado, definir los objetivos de aprendizaje y diseñar los pasos necesarios para alcanzarlos.
CE3. Los estudiantes adquirirán las habilidades necesarias para, en función del perfil cultural y afectivo de los aprendices y de las necesidades de éstos, establecer la metodología más adecuada y seleccionar los materiales y recursos didácticos más eficaces y motivadores.
CE4. Los estudiantes adquirirán la preparación instrumental necesaria para evaluar los procesos y los resultados del aprendizaje tanto desde la perspectiva del aprendiz como desde la del docente.
CE5. Los estudiantes dispondrán de suficientes conocimientos de carácter lingüístico y cultural (gramática, historia, literatura, arte, tradiciones) y de habilidades para integrarlos como contenido en el proceso de aprendizaje del español LE.
CE6. Los estudiantes adquirirán la formación necesaria para la observación y la investigación en el aula, para emprender proyectos en relación con ellas y para compartir experiencias y resultados en los diversos foros establecidos al efecto.
CE7. Los estudiantes adquirirán la formación necesaria para emprender proyectos de investigación que traten los diversos factores involucrados (lingüísticos, culturales, metodológicos, etc.) en el aprendizaje del español LE.

Tabla 5

4. Resultados

Para elaborar un programa que sea coherente y eficiente a la hora de definir un proyecto en la formación del profesorado de ELE, debemos tener presente las necesidades de este colectivo con objeto de diseñar o hacer un plan curricular que satisfaga sus intereses y expectativas.

La hipótesis de partida de nuestro estudio se centra en definir de qué forma las competencias teóricas se alejan o se acercan a la realidad de las expectativas de nuestros alumnos de posgrado. El resultado del análisis de necesidades nos lleva a observar el siguiente cuadro:

CORRELACIÓN DE NECESIDADES Y COMPETENCIAS DE POSGRADO (MÁSTER ELE)

NECESIDADES DETECTADAS
1. Buena formación práctica
2. Formación como docente
3. Profundización en las destrezas docentes
4. Competencias del profesor de ELE

5. Orientación y Formación profesional
6. Metodología y didáctica de la LE
7. Itinerarios de investigación
8. Tipos significativos de aprendizaje
9. Docencia en contextos escolares
10. Relaciones alumno-profesor, alumno-alumno
11. Estrategias de comunicación
12. Valores de transmisión cultural
13. Enseñanza-aprendizaje intercultural
14. Recursos docentes –TIC–

COMPETENCIAS BÁSICAS
CB7. Conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas.
CB10. Habilidades de aprendizaje autodirigido o autónomo.

COMPETENCIAS GENERALES
CG3. Capacidad de organización y planificación.
CG4. Fomento del avance cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento.
CG5. Capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso de investigación con seriedad académica.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
CE1. Preparación instrumental necesaria para detectar necesidades de los aprendices.
CE3. Adaptación a las necesidades culturales y afectivas.
CE4. Preparación instrumental necesaria para evaluar procesos tanto desde la perspectiva del aprendiz como desde la del docente.
CE5. Suficientes conocimientos de carácter lingüístico y cultural y de habilidades para integrarlos.
CE6. Formación necesaria para la observación y la investigación en el aula.
CE7. Formación necesaria para emprender proyectos de investigación en el aprendizaje del español LE.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES
CT1. Trabajo en equipo.
CT2. Comprensión adecuada y realista de la diversidad cultural y afectiva de quienes aprendan español.
CT3. Adaptación de la metodología y los recursos didácticos a los diversos contextos de enseñanza y aprendizaje del español LE.

Cuadro 1

En las necesidades 1, 2, 3 y 4 se establece una correlación con las competencias CB7, CB10. Así, observamos cómo nuestros alumnos en formación de posgrado ELE demandan más instrucción práctica en habilidades docentes que tengan incidencia en las competencias del profesorado.

Con relación a la necesidad 5, se activan las competencias CE4, CE5 y CE6. Además, la orientación y formación profesional consiste, en uno de sus aspectos, en adquirir una adecuada preparación instrumental a través de los conocimientos lingüísticos y culturales y la capacidad necesaria para la observación y la actuación en el aula de ELE.

La necesidad número 6 de nuestro estudio se corresponde con la competencia CG3, pues los alumnos han de ser capaces de planificar y organizar siguiendo una metodología predominantemente didáctica acorde con la enseñanza de ELE.

Siguiendo con el *Cuadro 1*, la necesidad 7 tiene que ver con CE7 y CG5: los másteres oficiales y de título propio en ELE culminan con la realización de un trabajo de investigación. Para ello es necesario seguir itinerarios investigadores que precisan cumplir una serie de cánones académicos.

Nuestros alumnos demandaron la necesidad 8 que viene marcada en los documentos oficiales para los posgrados en CT3. En efecto, todo tipo de aprendizaje debe estar dirigido u orientarse hacia diferentes entornos de enseñanza y, por tanto, nuestros alumnos requieren que el conocimiento tenga una especificidad adecuada a cada situación que se presente dentro de la enseñanza de ELE.

La necesidad 9 se correlaciona con las competencias CT3 y CE1. Las necesidades concretas que cada estudiante de ELE demanda, están en relación directa con la competencia específica que el futuro profesor de ELE tiene. Así, se deben poder detectar necesidades especiales y saber afrontarlas con eficacia manifestándolo en una metodología adecuada.

Continuando con la descripción, la necesidad 10 moviliza CB10 y CT1. No podemos olvidar que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje existe una relación docente-discente. Estas relaciones vienen fomentadas en el propio proceso y en la propia dinámica de cada aula.

Las estrategias de comunicación como necesidad 11 en nuestra breve investigación, se ven desarrolladas en la competencia CB7. Al futuro profesor de ELE en formación de posgrado se le presentan a diario problemáticas que tiene que resolver fomentando la comunicación, tanto entre los propios estudiantes de ELE como con sus futuros colegas.

El ámbito cultural-afectivo de los puntos 12 y 13 activa varias competencias de diferentes tipologías: CG4, CE3, CE5, CE6 y CT2. Una de las expectativas más amplias en el ámbito de la enseñanza de ELE, estriba en la transferencia de valores culturales inherentes a la lengua, sin dejar de lado que dichos valores están vinculados a procesos afectivos en el entorno general de la enseñanza.

Finalmente, en la necesidad 14 los aspectos competenciales se plasman en CT3. Una necesidad latente en todos los alumnos en formación es y sigue siendo la disponibilidad de recursos útiles para el aula, desde los más tradicionales como la tiza hasta las tecnologías más avanzadas.

5. Recomendaciones e implicaciones

A la hora de estructurar un estudio de posgrado de ELE se necesita tomar como base los documentos oficiales en los que se describen las competencias generales, básicas, específicas y transversales. Con ellas se crean los programas, pero para que estos másteres obtengan un resultado satisfactorio, es fundamental apoyarse en una selección eficaz de esas competencias adecuada a las expectativas del alumnado. Efectivamente, uno de los principales desvelos de los gestores de másteres deriva de esta carencia.

Cuando se presenta un programa de máster los receptores de la información, potenciales alumnos, deben ver claramente y de forma sencilla descritas de alguna manera sus necesidades explícita o implícitamente. Si esto se produce de este modo, evitará un gran número de desilusiones y decepciones que pueden traducirse en quejas. No obstante, somos conscientes de que no existe el programa ideal que se ajuste a cada individuo y sus demandas, pero sí podemos perfilar con más precisión los programas, una vez estudiados y valorados los elementos comunes.

Como colofón, los apartados anteriores de esta breve investigación nos conducen a considerar, que los gestores académicos deben profundizar en el estudio de las necesidades expuestas por los futuros profesores de ELE en formación de posgrado, con objeto de que a la hora de diseñar los programas, el objetivo primordial sea que este tipo de alumnado reciba una formación teórico-práctica sólida y al final del proceso quede cubierto el mayor número de sus necesidades como consecuencia de la formación asimilada.

Referencias Bibliográficas

ALONSO ARIJA, E. (2004): *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*, Madrid: Edelsa.

BECKERS, J., *et* ál. (2014): *Aprendizaje por competencias*, Madrid: Editorial Popular.

BERNAL AGUDO, J. L. y TEIXIDÓ SABALLS, J. (2012): *Las competencias docentes en la formación del profesorado,* Madrid: Síntesis.

BERWICK, R. (1989): «Needs assessment in Language Programming: from Theory to Practice». R.K. Johnson (ed.) *The Second Language Curriculum*, Cambridge University Press, 48-62.

CANO, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*, Barcelona: Graó.

CASTELLANOS VEGA, I. (2000): «Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos», *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 5, 23-35. Madrid: Fundación Actilibre, Colección Expolingua.

GARCÍA LLAMAS, J. L. (1998): "La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades", *Educación* XX1/1, 129-158.

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Madrid: Instituto Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/competencias/competencias_profesorado.pdf [Consulta: 22/julio/2014]

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español,* Madrid: Biblioteca Nueva.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Consulta:22/julio/2014]

MARTÍN PERIS, E. (2009): "El perfil del profesor de español como lenguas extranjeras: necesidades y tendencias", Monográficos *MarcoELE* 8, 167-180.

VIVAS DE CHACÓN, M. (2004): *Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores.*
http://www.uned.es/jutedu/VivasChaconMireya-IJUTE-Comunicacion.PDF> [Consulta: 22/julio/2014]

(Footnotes)

1. Seleccionadas para este estudio.