Un lugar para el profesor

Esther Cortés Bueno
UCOidiomas
Universidad de Córdoba

La preocupación por discernir el papel que ha de desempeñar el profesor probablemente se remonte al mismo nacimiento de la educación pues forma parte de la labor de enseñar (Korthagen, 2010; Palmer 1998) (Eco, 2007). Averiguar este dato es tarea poco provechosa; sin embargo, podría ayudar el tener en cuenta el hecho de que al profesor, a lo largo de los siglos, se le haya relacionado con el aprendizaje, el conocimiento y la sociedad: con el aprendizaje de sus pupilos que adquieren los conocimientos que él posee. Pero el profesor no es una fuente de sabiduría, como si de un libro se tratara, sino que su labor ha servido para conservar un sistema social y trasmitir a las generaciones futuras, mediante la educación, tal sistema integrado en unos valores culturales. Pero si eliminamos este papel catalizador y articulatorio, podríamos preguntarnos hasta qué punto la presencia de un profesor es necesaria para que el aprendiz aprenda, cuantitativa y cualitativamente. Si consideramos el fenómeno del aprendizaje como un proceso innato, el profesor es un elemento prescindible, pues, el aprendizaje se realizaría mediante la repetición de lo que otros están haciendo sin que estos pretendan enseñar, es más, aun ignorándolo. Es posible que esta manera de proceder pusiera en peligro la existencia de la sociedad o, simplemente, la realidad social sería diferente a como la conocemos. Pero no éste el tema que hoy nos ocupa. Siguiendo con nuestra argumentación, también podemos darle otra perspectiva y considerar el aprendizaje como un fenómeno no sólo innato sino donde la educación (sistematización del aprendizaje) juega un papel fundamental y, por lo tanto, "donde el profesor se convierte en la esencia por la cual la educación tiene lugar" (Tickle, 1999, citado por Korthagen 2010).

Platón desconfía de la educación en la que el aprendiz se hace civilizado a través del mundo sensible, el mundo desvirtuado de las apariencias, de ese aprendizaje aparentemente innato o natural. Por el contrario, apoya el aprendizaje a través del conocimiento directo de la realidad estudiada y del análisis racional del mundo inteligible donde el aprendiz se enfrenta a la realidad, la analiza y la elabora por sí mismo o la reinventa, como aprecia Korthagen (2010: 68). Sin embargo, el *aprendiz platónico* necesita ser guiado. Un grupo de sabios organizaría de manera progresiva el proceso por el que el aprendiz-ciudadano alcanzará la sabiduría y el conocimiento. En el mundo de Platón, la presencia de un profesor-sabio resulta necesaria para alcanzar con acierto la sabiduría. Si consideramos que el hombre ha de aprender para integrarse en un grupo social, tendrá más peso esta perspectiva platónica que la primera perspectiva. En ella, los sabios serán los encargados de organizar, seleccionar el estudio y plantear la enseñanza desde una perspectiva y no desde otra, es decir, habrá que eliminarlas opciones no deseadas. Sin duda, visto así el profesor ocupa un papel clave en la maquinaria social. Él mismo se ha encargado de modelar su imagen como poseedor de la sabiduría, guardián de nuestros conocimientos y trasmisor de una cultura: su labor será educar y

conducir (*educare*)a quienes formarán la siguiente generación. Este papel de conservador e inventor lo convierte en una especie de druidas de la tribu.

Tal posición conlleva, pues, preocupaciones que han sido constantes en el profesorado: la de mantener el respeto de los estudiantes y la de encontrar un método por el que trasmitir sus conocimientos para lograr, finalmente, que los alumnos aprendan. Para ello es clave conocer los procedimientos de aprendizaje y la forma de relacionarse con sus pupilos. Posiblemente si un profesor sabe enseñar convenza a los aprendices de que su presencia es imprescindible. Así que para ello habría que contar con el conocimiento y la comunicación (elementos clave a tener en cuenta). En palabras de Cano, con la teoría y la práctica (Cano 2005).

En esta ocasión nos centraremos en los profesores de idiomas, más en particular en los profesores de ELE dentro de un contexto europeo. La naturaleza de sus miedos no es muy diferente aunque sea más concreta: lograr que el estudiante se comunique en otra lengua que es, a su vez, una puerta a una nueva cultura.

Estos miedos del profesor no siempre son resueltos con eficacia. Entre otros modelos, tenemos aquel que desconoce cuál es su papel (Shön, 1998) (Cantero y Steed 2015) (Birello 2012). Por ejemplo, Cortázar (1979) nos presenta a un tipo de profesor ocupado en sobrevivir en un país extranjero. Lucas, un profesor accidental de idiomas, no vocacional, intenta responder, aunque sin poner mucho empeño, tanto a las expectativas del director de la academia, donde imparte cursos, como a las de sus estudiantes. Y no es fácil cuando, en ocasiones, éstas parecen contradictorias; otras, difíciles de descubrir por la confusión del solicitante y, en todo caso, siempre estresantes. Este profesor no se ha parado nunca a pensar y meditar sobre la labor que desempeña, entretenido en el día a día, temeroso de que se descubra su ignorancia.

En los últimos años, hay que añadir, por otra parte, un nuevo miedo, el de los métodos sin profesor, métodos a distancia. Este tipo de métodos siempre ha estado en el mercado, desde la gramática de Nebrija pasando por un buen número de métodos numerosos ya en el siglo XIX, como el *Méthode Sanderson pour apprendre á parler, lire et écrire espagnol sans professeur* de finales del siglo XIX (Sánchez 1992: 193-287). Hoy la competencia tiene *soporte* digital (Eco, 2007): métodos en línea u*on line* con una barata conexión a Internet (Trujillo 2014: 26), ¿se trata de una competencia real? No sólofrecen métodos totales que prometen al aprendiz dominar el nuevo idioma en pocas lecciones sino un sinfín de material gratuito variado y puntual para el aprendizaje: sin profesor, sin horas, sin desplazamientos[1].

Sin embargo, y al menos por el momento, Internet no es propiamente una competencia ya que la abundancia excesiva pierde y confunde al estudiante, que no sabe cómo organizar tantos datos ni tiene capacidad para descartar la basura de la oferta de calidad. No ocurre así con algunos métodos. Pensemos en el AVE, que ofrece el IC,

1. Este miedo tal vez explica la apatía del profesor ante la tarea de enseñar a aprender por sí solos, es decir, de enseñar a aprender y hacerlos autónomos, según se desprende del informe del IC (2011). En él, el profesorado muestra un interés entre el 8'2% y un 9'6% a ocuparse de la orientación.

aunque esta competencia tampoco está terminando con la enseñanza presencial. De hecho, en el AVE no se prescinde por completo del profesor (aunque no se trate del modelo que proponemos) que cubre las destrezas de conversación vía Internet. Aún a estas alturas de la historia de la enseñanza de ELE, la oferta de propuestas *on line* no satisface todas las necesidades de los aprendices. Habría que preguntarse dónde está el fallo; quizás el hecho de que, en una enseñanza a distancia, no existe el profesor canalizador, que hila la materia de estudio. Es decir, el aprendiz no cuenta con la ayuda de alguien que elabore un currículo ni que secuencie la materia ni que aliente la constancia requerida en el aprendizaje de un idioma. Por otra, la falta de *input* real y directo. El mundo digital tiene tres deficiencias:

- Exceso de oferta. Falta línea curricular, sin itinerario. El aprendiz se pierde.
- No es oro todo lo que reluce: buena parte de la oferta es de dudosa calidad y el aprendiz desconfía. O la oferta son datos no desarrollados (Eco, 2007).
- Falta el *input* directo, cara a cara.

Las investigaciones aportadas desde la sicología cognitiva y el constructivismo revelan que las lenguas se aprenden mejor si se utilizan en condiciones en las que el alumnado realiza tareas significativas, creando mecanismos que simulan la realidad, como es el uso real del lenguaje en una interacción donde recibes un *input* directo. En este caso, los hablantes interactúan cara a cara, no mediante soportes grabados, caso donde la actividad se reduce a la fase de *input*, de recepción (Costa, Hernández y Baus, 2015: 38). Las investigaciones dirigidas por Patricia Kuhl (2007), de la Universidad de Whashington, revelaron que la capacidad de los bebés para aprender fonemas y vocablos en una segunda lengua necesitaba de la interacción social. Esta reacción positiva ante un *input* directo se produce a lo largo de todo el proceso de aprendizaje donde la interacción es más efectiva que la simple recepción de *input* en la que no hay que responder pues, lo escuchado no se retiene en la memoria a largo plazo. Para asimilar lo aprendido de forma efectiva, parece necesario confirmar el *input* con la repetición o el uso, hecho que se realiza en la producción (*output*), lógicamente. Tras estas observaciones, se fortalece la idea de la naturaleza social de una lengua (Khul, 2007: 110-112), es decir, el profesor no puede ser sustituido por la máquina, ni por grabaciones ni por interacciones sincrónicas y en directo vía Internet o teléfono. Al menos, su efectividad es considerablemente menor. Una lengua no se reduce a la suma de sonidos y gramática, sino que es el resultado de una combinación de sonidos, elementos significativos (es decir, gramática) que toman forma y significado dentro de un contexto real, de una sociedad.

Es esta una de las funciones que convierten a un profesor en un elemento base dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esto, la conciencia del profesor es clave y ha de conocer el lugar que ocupa en la cadena de aprendizaje (Schön, 1998) (Korthagen 2010). La concienciación le permitiría no ver las propuestas de Internet o los instrumentos tecnológicos como una competencia sino como instrumentos complementarios de trabajo (Trujillo 2014: 24-25). Hay que aprender a aprovechar estas nuevas aportaciones, al igual que se han empleado siempre las gramáticas o los métodos editados en papel.

Pero volviendo a la importancia de la práctica real y sincrónica del idioma de estudio, podríamos considerar que, aunque lo demos por cierto, esto sólo confirmaría la necesidad de aprender aplicando la lengua, actuando socialmente; no implicaría la presencia de un profesor de lenguas extranjeras. Un aprendizaje natural es una alternativa, aunque no siempre es posible por las circunstancias (momento en que el profesor hace las veces de realidad virtual) o, incluso, un aprendizaje natural no siempre garantiza un completo y profundo aprendizaje. Es el profesor quien canaliza el proceso aportando una línea curricular (Atienza y Perea, 2015) (Regueiro y Sáez, 2013) y actúa como simulador y agente social, corrigiendo lo mal comprendido o completando las deficiencias pues, como señala Castelló hay disciplinas científicas y registros de la lengua que no se adquieren de forma espontánea sino que "se requiere de un proceso de instrucción intencionadamente dirigido a promoverlas" (2009: 12).

Sea como fuere, lo cierto es que la era del profesor magistral y enciclopédico, con vocación omnisciente, ha terminado. O como denomina Trujillo, el *docente reproductivo* (Trujillo 2014: 24). Sin embargo, esto no implica que la función del enseñante se vea relegada a repartir material o enchufar el reproductor de audiciones. Más bien, serían estas las tareas que nos debería proporcionar el mundo digital, convertido en herramienta complementaria. Es esta otra ocasión donde plantearnos el lugar que ocupa un profesor de lenguas.

Partiendo de este contexto, me propongo presentar el papel de un profesor de español y de su cultura. Un profesor que ha de perfilarse a sí mismo desde la reflexión a la que invitan los documentos elaborados por el Instituto Cervantes (2011; 2012) y la parrilla del profesor (EPG).

En los últimos años esta preocupación por el papel del profesor se ha materializado en una serie de proyectos que pretenden definir a un buen profesor. Entre ellos, por una parte, el *Informe de investigación: ¿qué es ser un buen profesor o profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado, personal técnico y directivo de la institución* publicado en 2011 por el Instituto Cervantes y, por otra, la parrilla del profesor[2] (*European Profiling Grid*/EPG), proyecto iniciado por el Centro Internacional de Estudios Pedagógicos (CIEP). Aunque en un principio surgieron como proyectos independientes y sin relación, gracias a compartir un mismo objetivo, un día decidieron aunar sus fuerzas y trabajar conjuntamente[3]. Antes de este momento, la Parrilla del Profesor[4] (EPG)era un proyecto de la red EAQUALS para evaluar de forma interna su plantilla de profesorado.

El objetivo final de unos y otros es mejorar la calidad de la enseñanza. Ambos proyectos consistieron en un amplio estudio del trabajo acometido por profesores en activo de escuelas y centros de idiomas dentro del ámbito de la Unión Europea. En efecto, se realizaron un gran número de encuestas dirigidas al profesorado en activo, a profe-

2. Disponible en http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es
3. Richard Bueno y Elena Verdía presentan la parrilla del profesor y Elena Verdía cuenta cómo se produjo la unificación de los proyectos, disponible en el minuto 13:46 hasta 16:05 h. en http://publisher.qbrick.com/Embed.aspx?mcid=447AB9258b40a17e&width=640&height=360
4. Disponible en http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es

sorado de formación de profesores y a responsables académicos de empresas y centros institucionales. El resultado ha sido una parrilla que, mediante variados descriptores, nos permite evaluar la competencia del profesor, además de servir al mismo enseñante como autoevalución. Tanto profesor como otros implicados en la enseñanza de idiomas pueden, con ella, conocer sus necesidades y deficiencias y actuar en consecuencia. Igualmente el responsable de un centro educativo puede determinar en qué tipo de grupos será más efectivo un profesor concreto del centro o cómo seleccionar al nuevo profesorado. A otros interesados, por ejemplo, profesorado formador, a determinar objetivos curriculares. Es, en definitiva, un instrumento eminentemente práctico, dentro del ámbito de la Unión Europea.

La Parrilla con la que contamos hoy ha sido validada mediante numerosas encuestas a profesores en activo, responsables académicos y formadores en la enseñanza. Esta validación nos garantiza la efectividad de los descriptores con los que se definiría la competencia de un profesor. De entre el modelo de niveles de desarrollo y categorías del MCER, se seleccionaron 11 de sus categorías descriptivas para elaborar los campos de estudio de la parrilla. Seguidamente, se modificaron y ampliaron. Las distintas categorías se definen por un conjunto de descriptores y se organizan en seis niveles (del 1 al 3, subdivididos cada uno a su vez en dos) dependiendo de la experiencia profesional en distintos aspectos desde nivel de principiante a experto. Los campos que evalúa sobre la competencia del profesor aparecen más abajo. Estos descriptores revelan las características imprescindibles que ha de poseer un buen profesor, al menos en opinión de los creadores de esta parrilla.

- Dominio de la lengua.
- Formación.
- Evaluación recibida de la práctica docente que haya llevado a cabo.
- Experiencia docente.
- Conocimientos sobre metodología y habilidades o competencia real del profesor.
- Capacidad de evaluar el trabajo realizado por el aprendiz.
- Capacidad en la planificación de clases y de cursos.
- Gestión del aula (objetivos, planificación de contenidos-tiempo-medios, alumnos).
- Competencia intercultural.
- Conciencia lingüística: conocimientos lingüísticos y capacidad o habilidad en trasmitirlos, si sabe trasmitirlos.
- Competencia digital.
- Comportamiento profesional: desde que se tiene la necesidad de pedir asesoramiento hasta saber formar o asesorar a otros profesores.
- Gestión administrativa relacionada con el propio trabajo y la coordinación de los cursos y profesores.

Dicha parrilla vendría a ser un marco de referencia como el que ya contamos para el aprendiz: niveles definidos por descriptores que nos permiten situar el nivel de dominio y competencia del profesor. Disponemos de 3 tipos de parrilla, cada una dirigida a un tipo de usuario y contexto de trabajo, todas de fácil manejo y coste gratuito en la siguiente página: http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es

1. El buen profesor para el Instituto Cervantes

En octubre de 2011 la Dirección Académica del Instituto Cervantes (IC) publicó un informe en el que se preguntaba sobre "¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?" En él se pretende dibujar un perfil del profesorado idóneo para los centros que el IC tiene repartidos por el mundo. Este proyecto se realizó mediante numerosas entrevistas y debates entre profesores y alumnos de estos centros.

Aunque en un principio este informe nada tenía que ver con el proyecto de la parrilla del perfil del profesor (JPG), pronto se unieron ambos proyectos en uno. Además, el trabajo iniciado por el IC para determinar las competencias del profesor daba respuesta a algunos problemas no resueltos en la elaboración de la parrilla. Así el propio proyecto ya en marcha del IC sirvió para validar los descriptores de la parrilla del perfil del profesor.

En este documento de referencia se describe el concepto de competencia docente y, al igual que la parrilla, está organizado en 3 niveles de competencia y definido cada uno de los niveles en función de lo que este profesor ha de saber (conocimientos) y lo que ha de saber hacer (competencia y metodología). De nuevo, tenemos un marco de referencia a partir del cual, en el caso del Instituto Cervantes, se programarán los cursos de formación, servirá de guía para la selección de profesorado y se podrá determinar la mejora del profesorado que ya participa en los Institutos Cervantes (IC, 2011 a: 3). Seguidamente, señalo las características que se consideraron positivamente:

- La formación del profesor.
- Los conocimientos e ideas que posee sobre el proceso de enseñanza.
- La capacidad en la gestión del aula y de los grupos.
- El interés mostrado en el alumnado.
- Las habilidades de comunicación y la gestión sobre los grupos.
- Los conocimientos sobre metodología.
- La reflexión sobre la praxis.
- La opinión sobre el papel que tiene la investigación en él mismo.
- Su sensibilidad cultural (no limitarse a la enseñanza de un idioma neutro).
- Y sobre los rasgos personales, se valoraron:
- Tener energía vital.
- Autonomía para trabajar.
- Flexibilidad.
- Creatividad.
- Motivación y capacidad para motivar.
- Sentido del humor, etc.
- Capacidad para el trabajo en equipo.
- Compromiso con la institución (conocer los valores y funcionamiento, ánimos para participar en proyectos con el personal del centro, conciencia de ser representante del Instituto Cervantes y de la comunidad de hablantes hispanos).
- Talante investigador, nuevamente.

Del estudio que se llevó a cabo, es interesante retener las características más valoradas en un profesor, tanto por los alumnos como por ellos mismos. ¿Coinciden?, ¿son coherentes las respuestas?

La valoración dada por el profesor a su propia actividad es la que sigue, expuestos de mayor a menor consideración, pero todos clasificados como positivos aunque su valor cuantitativo sea significativo:

- Que tenga formación en contenidos (71%).
- Capacidad de adaptarse a los alumnos (26%).
- Tener capacidad en atender sus necesidades (23'3%).
- Saber motivar a los alumnos (21'9%).
- Guiar y orientar al alumnos (9'6%).
- Competencia pedagógica y digital (8'65%).
- Fomentar su autonomía (8'2%).
- Cultura general (5'4%).

De ahí podríamos deducir que el profesor sigue valorando el control sobre el conocimiento (71%) frente a la escasa importancia que tiene su papel de guía y orientador (9'6%). Extrañamente, se considera importante tener capacidad para atender sus necesidades (23'3%), algo que no es coherente con la apatía mostrada por la tarea de enseñar a aprender por sí solos, ser autónomos (8'2%; 9'6% respecto a orientar). Tal vez aún el profesorado no tenga claro cuál es su papel.[5]

Los alumnos señalan como más importantes:

- Las características centradas en la docencia, 55'4%.
- Las características personales, 39'9%.

No son tan valoradas, es decir, se muestra indiferencia hacia:

- La sensibilidad cultural, 3'2%.
- El compromiso institucional, 1'4%.
- La capacidad para trabajar en equipo, 0'1%.

Entre las características centradas en la docencia, se valoran más:

- Tener una buena formación 38'4%. Mejor si es formación en didáctica (37'4%) que en contenidos (34'1%).
- Centrar la enseñanza en el alumno, 30%.
- Saber gestionar el proceso de aprendizaje, 26'2%.

5. Miedo a que el aprendiz descubra mecanismos para prescindir de él.

Y no se valora[6] o no se tiene en cuenta:

- Que el profesor tenga flexibilidad y capacidad de adaptación, 3'4%.
- Que se desarrolle profesionalmente, 1'3%.
- Que tenga experiencia docente, 0'8%.

En cuanto a la capacidad de relación (45'5%), valoran:

- Su paciencia y simpatía.
- Las dotes para la comunicación.
- El sentido del humor, que sea respetuoso.
- Que sea eficiente en su trabajo.

En las respuestas de los estudiantes hay datos que parecen contradecirse pero tal vez es porque el alumno valora el resultado (centrar la labor docente en el alumno, 30%) y no se plantea cómo ha llegado aquel a ser un buen profesor. Es probable que este no establezca relación entre el hecho de valorar más lo referido a la docencia (55'4%) seguido de las características personales (39'9%) o la formación en didáctica (de lo más valorado, que ocupa el 37'4% entre los restantes descriptores dados. Es posible que considere que se nace con ella) y la poca importancia dada tanto a que se desarrolle profesionalmente (1'3%) como a la experiencia (tan sólo un 0'8%).

En mi opinión, sería recomendable aprovechar estos instrumentos para mejorar nuestro buen hacer, comparando lo que profesores y alumnos consideran necesario para definir un buen profesor, podríamos ver que ambos aprecian una buena formación en contenidos, si bien el alumno da mayor relevancia a las habilidades docentes y pedagógicas ("Saber gestionar el proceso de aprendizaje") (Eco, 2007) que al hecho de tener un erudito en el aula. Posiblemente en el equilibrio esté el acierto. Conocer y saber trasmitir lo que uno conoce es un elemento imprescindible; de lo contrario, si no conocemos la materia que debemos enseñar, poco podremos trasmitir (Pavón, 2006) y lo que conocemos debemos hacerlo llegar al interlocutor. En relación con el saber trasmitir, todos los implicados valoran la capacidad de motivar al estudiante y, el alumno aprecia que sea paciente, respetuoso (lo que para el profesorado es la sensibilidad cultural), que posea dotes comunicativas, tenga sentido del humor y sea eficiente. Es decir, la empatía y el don de gentes parecen unas características necesarias en el aula. En estos puntos, profesor y alumno comparten la misma visión.

Hay otros aspectos que cada uno los valora de forma diferente aunque, en realidad, resulta coherente. El alumno no se preocupa por el compromiso institucional o su capacidad de trabajo en equipo ni por la capacidad de adaptación o por su éxito y desarrollo profesional. Posiblemente sabrá que son puntos ventajosos pero reconocen que no lo tienen en cuenta porque no resulta evidente en el aula, el alumno desconoce la vida del profesor fuera del aula y no tiene datos para afirmar si esto repercute o ha tenido repercusión en el profesorado que ha tenido. Más extraño resulta a simple vista la falta

6. hay una contradicción porque se da importancia a que tenga buena formación y la buena gestión y no a que se desarrolle profesionalmente. Podría ser que no entienden la cuestión, ¿no?

de interés del profesorado por su competencia digital y por capacitar de autonomía al aprendiz. El profesor se siente vulnerable cuando se encuentra en un ámbito laboral rodeado de tecnología. En este punto, tan sólo la confianza del mismo docente podrá librar de miedos y complejos (Eco, 2007): volvemos a la necesidad de reflexión sobre nuestra propia praxis (Delicado y Steed, 2015).

En definitiva, el enseñante ha de ser el que esté convencido de la necesidad de la tarea que desempeña, ¿Por qué un profesor en el proceso de enseñanza de idiomas?

- Un profesor funciona como agente social, interlocutor con el que actuar lingüísticamente y socializar. Las situaciones, aunque artificiosas, son reales al igual que el *input* recibido y, consecuentemente, la producción del alumno estará próxima a la realidad.

- El aprendizaje implica un uso de la lengua pero la efectividad de esta praxis está, en parte, en una planificación de los contenidos de estudio de la lengua y cultura (Atienza y Perea, 2015) (Castelló, 2013). El profesor como organizador del contenido.

Para lograr ser un buen profesor se precisa:

- Voluntad para reflexionar sobre el quehacer como enseñante. Aunque nos resulte extraño, un buen número de estudios y encuestas a profesores revelan una falta de preocupación por parte del profesorado cuando se trata de meditar sobre su labor docente e intentar construir sus propias opiniones. Hay un mayor número de estudios sobre profesores de lengua inglesa (Woods, 1996) (MacDonald, 2002) (Borg, 2003) (Baker y Murphy (2011) (Birello, 2012) pero también contamos con trabajos sobre el profesorado de ELE, de Orto Gracia y Usó Viciedo (2009) o Delicado Cantero y W. Steed (2015); tanto unos como otros aportan datos significativos al respecto, lo que nos confirma la necesidad de insistir en este punto.

- Conocer la materia que se enseña. Seguir aprendiendo, independientemente de que se sea o no profesor nativo.

- Conocer los procesos de aprendizaje de una lengua y de aprendizaje y adquisición de una cultura. Además, paciencia con la obtención de resultados y don de gentes con los estudiantes.

- Formarse para aprender metodología y planificación y combinar estas habilidades aprendidas con los conocimientos de la materia. Es decir, mostrar competencia para trasmitir los conocimientos, saber marcar objetivos, saber gestionar un curso y un aula, saber darle un buen uso a los medios con los que se cuenta, ya sean tecnológicos o tradicionales.

En definitiva, el profesor ha de tomar estos datos como puntos de reflexión, rechazar o recoger propuestas para encontrar un lugar dentro del proceso de aprendizaje de

sus estudiantes. Su labor de enseñante tendrá razón de ser cuando encaje como pieza de un puzle dentro del mecanismo de aprendizaje del estudiante. Para alcanzarlo tendrá que adentrarse en la reflexión, en el ensayo-error-reflexión y volver a intentarlo.

La implicación exigida a un buen docente no consiste en seguir las normas de un centro educativo o las indicaciones del Marco o las propuestas metodológicas que estén en boga sino que ha de asumir lo que vaya poniendo en práctica en el aula, tener capacidad de crear su propio método (fruto del estudio, la práctica, reflexión y el debate), saber compartir su quehacer con lo que ofrecen otros medios o soportes como Internet, material editorial, al igual que aprender a trabajar en equipo para construir un contexto facilitador. No convertirse en imprescindible sino en colaborador y guía del alumno, pues, éste habrá de aprender dentro y fuera de la burbuja que es el aula.

Tomar conciencia de nuestra responsabilidad en esta tarea y la práctica en el aula nos permitirá hallar un lugar en la escena de la enseñanza aprendizaje y lograremos el objetivo que une a todos los actuantes: que el aprendiz aprenda un idioma y se integre en otra cultura.

Pero las buenas intenciones no pueden materializarse sino con el respaldo de una formación académica que responda al campo en el que se desea trabajar (Delicado y Pavón, 2015: 35-37).

Referencias Bibliográficas

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

CASTELLÓ, M. (2009): "Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado" en *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 50, pp. 21-29.

CORTÁZAR, JULIO (1979): *Un tal Lucas*. Madrid: Alfaguara.

DELICADO CANTERO, M. y STEED, W. (2015): "La enseñanza de la pronunciación del español en Australia: creencias y actitudes de los profesores" en *Journal of Spanish Language Teaching*, Vol. 2, number 1, 19-35.

DELICADO PUERTO, G. y PAVÓN VÁZQUEZ, V. (2015): "La implantación de titulaciones bilingües en la Educación Superior. El caso de la formación didáctica del profesorado bilingüe de primaria en la Universidad de Extremadura" en *Educación y futuro*, 32.

ECO, U. (2017): ¿De qué sirve un profesor? en *La Nación*. Roma.

ESTEVE RUESCAS, O y ALSINA, A. (2009): "¿Cómo aprender competencias profesionales durante la formación inicial de maestros? Algunas aportaciones desde el aprendizaje realista. En el II Congreso Internacional *Claves para la implicación de los estudiantes en la universidad*. Gerona, noviembre de 2009.

INSTITUTO CERVANTES (2011): *Informe de investigación: ¿qué es ser un buen profesor o profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado, personal técnico y directivo de la institución.* Octubre 2011. Disponible en http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

INSTITUTO CERVANTES, DIRECCIÓN ACADÉMICA (2011 a): *Resultados de la encuesta realizada en el Congreso de ComProfes 2011, ¿qué es ser un buen profesor o profesora de ELE?* Noviembre 2011.

INSTITUTO CERVANTES, DIRECCIÓN ACADÉMICA (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Octubre 2012.

KORTHAGEN, F. (2010): "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado" en Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24, 2), 83-101. Disponible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf

MARTÍNEZ–ATIENZA, M. y PEREA, J. (2015), "Los grados académicos en el Grado de Filología Hispánica. *Linred, Lingüística en la red*.

PALMER, P. (2007 [1998]): *The courage to teache: exploring the inner landscape of a teacher life*. San Francisco: Jossey-Bass.

PAVÓN VÁZQUEZ, V. 2006. "Análisis de las causas por las que la enseñanza de las destrezas orales obtiene resultados insatisfactorios en el entorno del aula y propuestas de mejora" en Amengual, Garau y Salazar (editoras) *Adquisición y aprendizaje de lenguas en contextos plurilingües. Ensayos y propuestas aplicadas*, p- 417-431. Baleares, Universitat les Illes Balears, AESLA, 2006.

PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAÓ

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.L. y SÁEZ RIVERA, D. (2013): *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco/ libros.

SÁNCHEZ PÉREZ, AQUILINO (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Colección Historiografía de la Lingüística española. Madrid: SGEL.

SCHÖN, D.A. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós/Mec.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2014): "Aulas creativas" en la revista *Educadores*, 249, 24-37.

USÓ VICIEDO, L. (2009): "Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español" en *MarcoELE*, n.º 8, 2009. Disponible en http://marcoele.com/descargas/8/uso_creencias.pdf

VERDÍA, E. (2011, en prensa[7]): "De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE" en las actas del II Encuentro de Comillas.

VERDÍA, E. (2012): La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/verdia/p01.htm

Vídeos

Taller sobre qué significa ser un buen profesor:
http://publisher.qbrick.com/Embed.aspx?mcid=D181B08D8b40a17e&width=640&height=360

RICHARD BUENO HUDSON y ELENA VERDÍA presentan el proyecto de EPG:
http://publisher.qbrick.com/Embed.aspx?mcid=447AB9258b40a17e&width=640&height=360

7. Lectura disponible en http://es.scribd.com/doc/48200528/II-Encuentros-Comillas-Nov-2010-vDEFScribd#