

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA**

BIENIO 2012-2014

**Vías de desarrollo de las competencias del profesor de
ELE en contextos específicos de enseñanza.**

El caso de Bélgica

Paula Lorente Fernández

Trabajo final de máster

Versión investigadora

Dirigido por el Dr. Ernesto Martín Peris

Junio 2014

RESUMEN

En un momento en el que la investigación didáctica se preocupa por la definición de competencia docente (el qué) y la organización de su desarrollo (el cómo), proponemos un estudio para reflexionar sobre la importancia del contexto de enseñanza donde las propuestas formativas se llevan a cabo (el dónde). Así pues, a través de esta investigación describimos la formación continua de profesores de ELE en un contexto preciso, el de Bélgica, con el fin de encontrar vías de desarrollo de las competencias del profesor de ELE. Para ello, hemos utilizado una metodología mixta secuencial: por una parte, un análisis descriptivo del contexto institucional del país, por otra parte, un análisis cuantitativo sobre el perfil y formación ya realizada por los profesores en Bélgica, así como de sus necesidades y expectativas específicas en lo que a formación se refiere. Finalmente, un estudio cualitativo nos ha acercado a la realidad docente de este colectivo. Los resultados obtenidos sugieren que la formación continua que se propone actualmente en Bélgica no se adecua a las necesidades del profesorado de ELE ni del país en el que este trabaja. A la luz de estos resultados, proponemos un esbozo de líneas metodológicas para su futura implementación en proyectos de formación continua en Bélgica.

Palabras claves: competencia docente, desarrollo profesional, formación continua, contextos específicos de enseñanza, investigación mixta.

ABSTRACT

At a time when educational research is concerned with the way teaching competence ('what') and the organization of its development ('how') are to be defined, in this study we have proposed to reflect on the importance of the context against which teacher training takes place ('where'). Throughout this research, we have described the life-long training of teachers of Spanish as a foreign language (SFL) with the objective of finding ways to develop their teaching skills. To this end, we have made use of a sequential mixed method: on the one hand, a descriptive analysis of the institutional context, and on the other hand, a quantitative analysis of the profiles of teachers in Belgium and the training they already completed, together with their needs and specific expectations with regard to training. Finally, a qualitative study of the teaching reality of this group has been carried out. The results suggested that continuous training as currently proposed in Belgium neither meets the needs of SFL teachers nor those of the country in which they are working. In light of these results, we have proposed an outline of the methods required to implement them in future projects of lifelong learning in Belgium.

Keywords: teaching competence, professional development, life-long learning, specific teaching contexts, mixed research.

ÍNDICE GENERAL

Capítulo	Página
1. INTRODUCCIÓN	1
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	2
2.1. <i>Reflexión sobre formación docente: qué, cómo y dónde</i>	2
2.2. <i>Noción de competencia en ELE y niveles formativos</i>	4
2.3. <i>Transformación de la enseñanza y estandarización de la formación</i>	7
2.3.1. Transformación de la formas de entender la enseñanza y el aprendizaje	7
2.3.2. Estandarización europea de los procesos formativos: el EPLTE y el EPG	8
3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL: BÉLGICA	12
3.1. <i>Bélgica y su sistema educativo</i>	12
3.2. <i>Situación de la formación del profesorado de ELE en Bélgica</i>	16
3.2.1. Formación inicial	16
3.2.2. Formación continua	18
4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	19
5. METODOLOGÍA	20
5.1. <i>Paradigma de método de investigación utilizado</i>	20
5.2. <i>Métodos de recogida e interpretación de datos</i>	21
5.2.1. Documentos sobre el sistema educativo belga	22
5.2.2. La encuesta	22
5.2.3. La entrevista	24
6. RESULTADOS	27
6.1. <i>Resultados del análisis del sistema educativo</i>	27
6.1.1. Documentos de base en la enseñanza secundaria	28
6.1.2. La enseñanza de lenguas modernas en el sistema educativo: situación del español	31
6.1.3. Formación inicial y titulación necesaria para ser profesor ELE	33
6.1.4. Formación continua	35
6.2. <i>Resultados del análisis de la encuesta</i>	38
6.2.1. Perfil del profesor y formación realizada	38
6.2.2. Necesidades formativas descritas por el profesorado	40
6.3. <i>Resultados del análisis de las entrevistas</i>	43

6.3.1.	Comentarios sobre el contexto institucional	43
6.3.2.	Comentarios sobre la organización y calidad de la formación	48
6.3.3.	Comentarios sobre resultados de la encuesta	52
7.	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS	54
7.1.	<i>Necesidades formativas</i>	54
7.1.1.	Necesidades formativas percibidas derivadas del contexto institucional	54
7.1.2.	Necesidades formativas derivadas del perfil y la formación de los profesores	55
7.1.3.	Necesidades formativas percibidas como tales por los propios profesores	55
7.1.4.	Necesidades formativas derivadas del contexto real de los establecimientos	56
7.2.	<i>Interpretación y discusión de los resultados</i>	57
8.	CONCLUSIONES	63
9.	ESBOZO DE LÍNEA METODOLÓGICAS PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR DE ELE EN Bélgica	65
10.	BALANCE FINAL DEL TRABAJO Y PERSPECTIVAS PARA INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS	69 70
11.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
12.	ANEXOS	
	<i>Anexo 1: Las preguntas de la encuesta</i>	i
	<i>Anexo 2: Resultados de la encuesta. Gráficos y tabla</i>	x
	<i>Anexo 3: Guiones de preguntas usadas en las entrevistas</i>	xxxii
	<i>Anexo 4: Transcripciones y comentarios de los extractos de las entrevistas</i>	xli

ÍNDICE DE FIGURAS

No.	Descripción	Página
1.	Fases del desarrollo de la competencia docente	6
2.	Condiciones para seguir los cursos de los diferentes niveles formativos del Instituto Cervantes	6
3.	Competencias de las diferentes comunidades respecto a las provincias y a Bruselas	13
4.	Distribución en comunidades y regiones del Estado belga	13
5.	Sistema de redes en la Comunidad francesa de Bélgica	15

ÍNDICE DE TABLAS

No.	Descripción	Página
1.	Número de estudiantes por facultades. UCL (Louvain-la-Neuve). Año académico 2011-2012	32
2.	Número de estudiantes por facultades UCL (Mons). Año académico 2011-2012	32
3.	Número de estudiantes por facultades. KULeuven. Año académico 2011-2012	32
4.	Número de estudiantes de español lengua extranjera en las diferentes comunidades belgas según el sector educativo	32
5.	Número de estudiantes de didáctica del español en Bélgica desde el curso 2009-2010 hasta el curso 2011-2012	34
6.	Porcentajes de profesores que consideran necesaria algunas de las formaciones propuestas ordenados de mayor a menor	40
7.	Porcentajes de profesores que no consideran necesarias algunas de las formaciones propuestas ordenados de mayor a menor	41
8.	Porcentajes de profesores a los que no les interesan algunas de las formaciones propuestas ordenados de mayor a menor	42
9.	Porcentajes de profesores que no saben lo que son algunas de las formaciones propuestas ordenados de mayor a menor	42

Πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει
Aristóteles (Metafísica)

Agradecimientos

Gracias a Ernesto Martín Peris, tutor de esta memoria. Sus consejos siempre amables y certeros fueron la manera ideal para encontrar soluciones a los problemas.

Gracias a la Universidad de Lovaina y especialmente a Philippe Neyt, director del *Institut des langues vivantes*, que ha sabido entender y apoyar mi necesidad por ir más allá, tanto en el sentido figurado como físico. Gracias también a Philippe Parmentier, director de la ADEF, y a Pascale Steyns, responsable de la célula de formación, por mostrar, con algo más que palabras, que la UCL es una institución comprometida con la formación de su profesorado.

Gracias al Consejero de Educación, José-Luis Mira y a las asesoras Ana Alonso y Esther Zaccagnini de Ory, por toda la ayuda prestada en la obtención de datos.

Gracias a todos mis colegas, a todos los que contestaron a la encuesta, a todos los que me concedieron las entrevistas, a todos los que respondieron a mis múltiples correos. Sin ellos, no hubiera podido comprender este país.

Gracias a Vicenta por aconsejarme siempre y no imponerme nunca. A Kris por entender el verdadero sentido del trabajo colaborativo. A Natalia, que se encargó con pasión de mis cursos en mi ausencia y junto a Carmen relejeron este manuscrito. A Amor y a Bàrbara por haber iluminado mis clases con frescura, creatividad e inteligencia. A Ana y a Fabrizio, a punta y codo en todos mis grandes proyectos. A Colette, que se reinventó, una vez más, el “Casal de Beersel” más divertido para sus nietos. A Luisma y a Ana, que nos abrieron su casa en Barcelona. A mis padres, por esa energía de la que soy una humilde heredera y a Bélgica, un país que siempre me ha acogido con los brazos abiertos.

Y, sobre todo, muchas gracias a Godefroid, siempre ahí, apoyando y resolviendo con simplicidad y buen humor toda la intendencia de nuestra “petite” constelación.

A Gabriela, Héctor y Santiago porque en su reflejo retomo fuerzas y emoción para seguir creciendo.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo investigamos posibles vías de planificación de formación continua de profesores de español lengua extranjera (ELE, en adelante), para un contexto de enseñanza muy preciso, el de Bélgica. Es en este país en el que nos interesa sugerir propuestas de formación continua que no solo desarrollen los conocimientos teóricos y las habilidades de los profesores, sino, sobre todo, que doten de significado a la formación desde la propia experiencia del profesor. El motivo que nos ha llevado a centrarnos en este tema es que creemos que en la planificación de la formación continua de profesores estos principios no han tenido la atención que se merecía, sobre todo, en la formación organizada fuera de España en el extranjero. A la hora actual, pocos estudios existen sobre formación de profesores en contextos determinados de enseñanza. En este estudio hemos querido acercarnos a la realidad del profesor ELE que trabaja en Bélgica (lugar donde el autor de esta memoria ejerce su profesión desde hace años) para poder así esbozar propuestas formativas más acordes con las necesidades de los profesores y del país en el que trabajan.

Así pues, y en primer lugar, revisaremos el estado de la cuestión sobre la formación del profesorado de ELE (capítulo 2). Seguidamente, presentaremos el sistema educativo belga y las vías de formación que se le proponen actualmente al profesorado ELE (capítulo 3). Este es el punto de partida para exponer los objetivos y preguntas de investigación de nuestro estudio (capítulo 4) y la metodología seguida (capítulo 5). Pasaremos a continuación a presentar los resultados obtenidos bajo tres puntos de mira (capítulo 6). El primero es un estudio descriptivo del contexto institucional (apartado 6.1), el segundo es un estudio cuantitativo que delimita el perfil, formación y carencias formativas que el profesor siente (apartado 6.2). Finalmente, el tercero es un estudio cualitativo, que pretende acercarse a la realidad docente de la enseñanza del español en Bélgica (apartado 6.3). A continuación, presentaremos el análisis y discusión de los resultados (capítulo 7). En el capítulo 8 expondremos nuestras conclusiones, dando respuesta a las preguntas de investigación. A la luz de los datos obtenidos en nuestro estudio, esbozaremos principios metodológicos para futuras propuestas formativas de ELE en Bélgica (capítulo 9). En el capítulo 10 haremos un balance final del trabajo realizado y

propondremos líneas futuras de investigación del tema que nos ocupa. Para acabar presentaremos las referencias bibliográficas utilizadas (capítulo 11) y los anexos del trabajo (capítulo 12).

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. *Reflexión sobre formación docente: qué, cómo y dónde*

El desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras (LE, en adelante) y la formación necesaria que este conlleva están siendo en los últimos tiempos una preocupación importante en el momento de encontrar vías para solventar carencias y necesidades de los docentes en la compleja tarea de enseñar.

Como consecuencia de todo ello han surgido numerosos planes formativos que son un reflejo del interés que suscita el tema. Con todo, la reflexión sobre la formación de los profesores no es un tema nuevo. En efecto, siguiendo a Remondo 2012, ya en los años 90 y en el mundo anglosajón encontramos la publicación de libros clave como son, entre otros, Bailey, Curtius, & Nunan, 2001; Richards & Lockhart, 1998; Richards & Nunan, 1990. En el ámbito español también desde hace años podemos encontrar publicaciones de expertos en formación que buscan un marco de acción para el desarrollo coherente de acciones formativas (Instituto Cervantes, 2011 y 2012; Llobera, 1993 y 1999; Martín Peris, 2009; Martínez Sánchez, 2007; Verdía, 2010 y 2012) que interesados en promover una enseñanza de calidad, vienen insistiendo en la necesidad de reflexionar sobre el desarrollo de las competencias que debe desarrollar un docente y, por ende, sobre la importancia de organizar una formación adecuada.

Ahora bien, actualmente, superado un primer momento de la reflexión sobre en qué competencias deben focalizar los procesos formativos para dar cuenta de la complejidad de la profesión, ha surgido también, en un segundo momento, la necesidad de reflexionar sobre la adecuación y la calidad en la organización de dichos planes de formación. Como señala Higuera (2012: 104), se trataría de delimitar no solo “el qué” de la formación, sino también “el cómo”: enfocar las acciones que lleva a cabo el profesor, para describir y conocer cuáles son las necesidades que precisa cubrir y desarrollar para ser competente dentro y fuera del aula. Documentos como *Las competencias claves del profesor de ELE*

(Instituto Cervantes, 2012) o proyectos como el *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza, & Mcevoy, 2004; EPLTE, en adelante) o la reciente *European Profiling Grid* (VV.AA., 2013; EPG, en adelante) vendrían a reflejar esta inquietud por la estandarización de la formación del profesorado de LE e interés por lograr un desarrollo formativo adecuado, como veremos más adelante (ver 2.2 y 2.3).

También, numerosos investigadores en didáctica de LE (Alsina & Esteve, 2009; Estaire & Fernández, 2013; Esteve, 2004 y 2011; Esteve & Korthagen, 2001; Higuera 2012; Melief & Alsina, 2010; Perrenoud, 2001, 2007 y 2011) señalan en ese sentido la necesidad de insistir también en el desarrollo de la competencia a través de formaciones de docentes en activo. Pues es evidente la incidencia positiva que la formación tiene en la mejora de la calidad de la enseñanza de profesores implicados en un proceso continuo y dinámico: la experiencia en la profesión no es suficiente para el crecimiento profesional de los profesores. No es lo mismo ser un *profesor experto* que un *profesor con experiencia* (Tsui, 2003:7), pues “el que tengamos conocimientos adquiridos, habilidades desarrolladas y actitudes determinadas no significa que seamos competentes, no es suficiente” (Higuera, 2012: 105). El desarrollo profesional o crecimiento de los docentes supone unas propuestas formativas diferentes a las iniciales (Spratt, 1994), pues no están acotadas en el tiempo y requieren ante todo adaptarse a las necesidades de los profesores en las diferentes etapas de su vida como docentes y según los contextos de enseñanza donde lleven a cabo su práctica docente. Y esto no es tarea fácil, pues dotar de significado la formación de los profesionales presupone el contemplar una enorme diversidad de contextos de aprendizaje y de enseñanza, pero “si deseamos ofrecer una formación significativa para el alumno¹, debemos partir de su realidad, apoyarnos en sus opiniones y creencias y ofrecer instrumentos para la reflexión y para resolver sus dudas” (Higuera, 2012: 20).

El llevar a cabo una enseñanza significativa para el profesor en formación continua, basada en la acción y en los conocimientos previos, tan importante en el aprendizaje de lenguas es un punto fundamental en la formación de profesores, más aún fuera de España, en el extranjero. Es en estos contextos, como el que nos ocupa de Bélgica, donde las carencias y necesidades de los profesores tienen prioridades formativas bien específicas, pero a las que no se les ha prestado todavía demasiada atención.

¹ El término “*alumno*” se refiere en este contexto al profesor en formación.

Unir los dos objetivos de los que venimos hablando, es decir, por un lado, el estandarizar un marco común de lo que se entiende por competencia y niveles formativos y, por otro, el dotar de significación la formación de profesores, atendiendo a contextos de enseñanza muy determinados, nos parece que constituiría, tras el haber definido qué es la competencia y cómo se organiza, un tercer momento en la reflexión sobre procesos formativos y es en lo que nos centraremos a lo largo de este trabajo con el caso preciso de Bélgica.

Así pues, en los apartados que siguen vamos a analizar este punto de partida de la manera siguiente: en primer lugar, saber qué se entiende por competencia y niveles formativos (ver 2.2), en segundo lugar, constatar el cambio de paradigma en la concepción del rol del profesor, como uno de los protagonistas del proceso de aprendizaje (ver 2.3.1) y, en consecuencia con este cambio, la atención que se le presta a la formación del profesor y la búsqueda de estándares de formación europeos (ver 2.3.2).

2.2. *Noción de competencia en ELE y niveles formativos*

Las aportaciones hechas en la formación de profesores giran en torno a dos ejes fundamentales: el de definir qué significa ser competente y el de determinar las diferentes fases de su desarrollo o itinerario profesional.

En cuanto al primer aspecto, ya el *Informe Delors* (Delors, 1996) hablaba de los cuatro principios que deben regir la educación: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a ser; aprender a vivir juntos. Se empieza a entender que el docente debe poseer ciertas competencias para fomentar no solo el desarrollo intelectual de los alumnos, sino también una serie de capacidades del individuo en su totalidad.

Con esta óptica, el modelo de competencia del docente va evolucionando hacia la definición del concepto propuesta por Perrenoud (2001: 509), ampliamente divulgada y recogida como punto de partida del informe sobre *Las competencias clave del profesorado* del Instituto Cervantes (2012), a saber:

Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento. (p. 7)

De acuerdo con Verdía (2010: 5) tres parámetros permitirían definir la competencia docente de un profesor de lenguas extranjeras: conocimientos (saberes sobre el objeto de la enseñanza), habilidades (capacidades relacionadas con la práctica profesional) y actitudes (posiciones determinadas frente a lo que hacen).

En el informe sobre *Las competencias clave del profesorado* del Instituto Cervantes (2012) se identifican ocho competencias, que son las siguientes:

- Organizar situaciones de aprendizaje
- Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno
- Implicar al alumno en el control de su propio aprendizaje
- Facilitar la comunicación intercultural
- Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución
- Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo
- Participar activamente en la institución
- Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo

Estaire & Fernández (2013) parten de un esquema parecido, tomando como base las acciones del profesor de lenguas extranjeras para describir la competencia docente en saber hacer: acciones docentes; saber: conocimientos; saber ser: creencias y actitudes y saber aprender: estrategias.

En relación con el segundo aspecto, el de determinar las diferentes fases de desarrollo, se encontrarían los niveles que permitirían modular los ciclos formativos para el perfeccionamiento de dicha competencia docente. Actualmente se han establecido tres niveles, que se corresponden con los perfiles de profesorado novel, autónomo y experto. Siguiendo a Estaire & Fernández (2013: 98-101) se podrían describir como se muestra en el siguiente esquema.

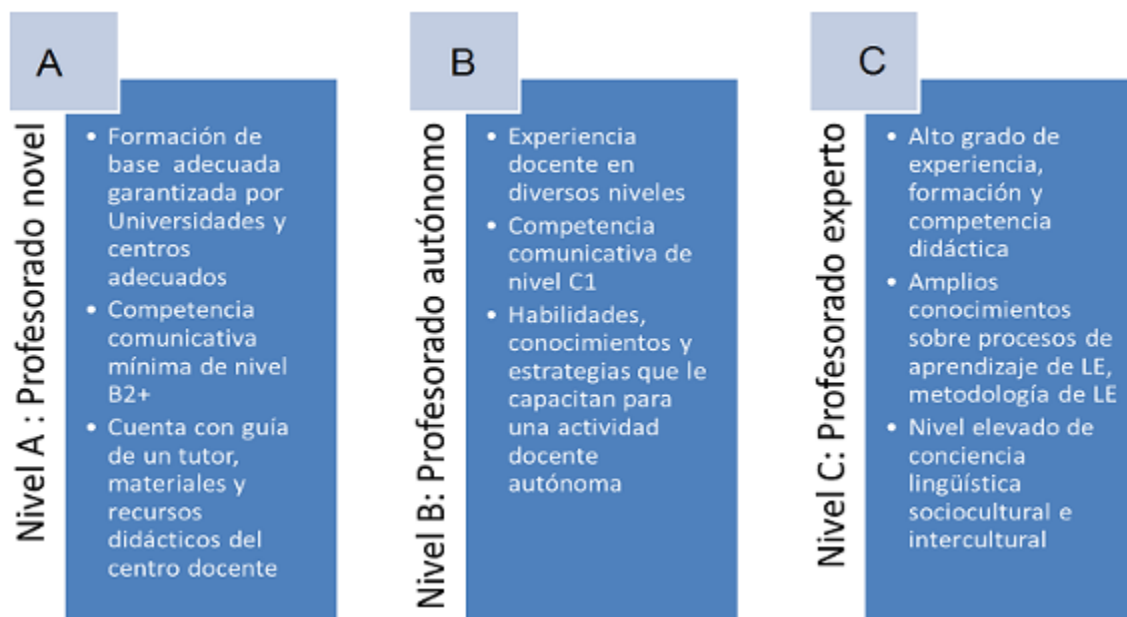


Figura 1. Fases del desarrollo de la competencia docente

Estos dos ejes del desarrollo formativo (competencia y fases de su desarrollo) permitirían acercarse de manera más precisa a las necesidades, expectativas y carencias que deben ser cubiertas en el profesor de ELE y todo ello, como insiste Verdía (2012), permitiría establecer y organizar los programas formativos. A partir de estos tres niveles el Instituto Cervantes recoge ya en su portal de formación de profesores las condiciones para poder seguir los diferentes cursos de su plan que resumimos en el siguiente esquema.

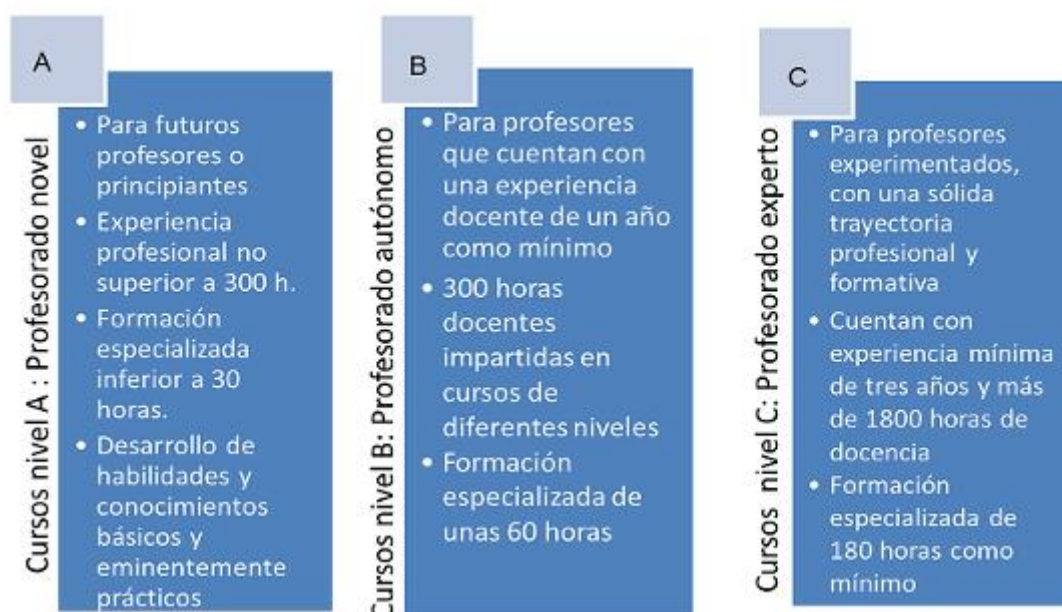


Figura 2. Condiciones para seguir los cursos de los diferentes niveles formativos del Instituto Cervantes

2.3. Transformación de la enseñanza y estandarización de la formación

2.3.1. Transformación de las formas de entender la enseñanza y el aprendizaje

Como hemos visto, delimitar qué debe hacer un profesional de LE ha sido uno de los temas en los que han focalizado especialistas e instituciones desde hace años. También, en paralelo y hasta nuestros días, el desarrollo de estándares ha sido la meta de proyectos europeos que tienen como objetivo el llegar a describir marcos de referencias comunes para las actuaciones de los profesionales y para su formación (Verdía, 2012). Pero antes de hablar de la estandarización del concepto de competencia en dichos proyectos, es necesario pasar revista a la evolución que ha sufrido en la propia enseñanza de idiomas el concepto del proceso de enseñanza y aprendizaje de LE y, dentro del mismo, el nuevo rol del profesor en ese proceso.

En efecto, a partir de las reflexiones llevadas a cabo desde Europa (*Threshold level*) y desde un principio de coherencia, se empieza a buscar en *el currículo* un interfaz común entre los tres ejes de enseñanza (profesor, alumno y programa). Por lo que pronto se examinaron otras maneras de organizar los programas de lenguas que, teniendo por fin en cuenta el análisis del discurso, desarrollaron no solo nuevos planteamientos pedagógicos necesarios (actividades de uso de la lengua; contenidos y procesos para la comunicación; programaciones analíticas...), sino también nuevos roles asociados a profesores y a alumnos. En definitiva, se fortalece la idea de aprender la lengua usándola, pero con atención a la forma, a las necesidades de aprendizaje y de los procesos de uso y de aprendizaje. Todo ello va a fortalecer el paso del concepto del profesor, siguiendo a Underhill (2000:143-155), de *lector* (transmisor del conocimiento de la lengua que enseña) a *facilitador* para el aprendizaje (transmite conocimiento, pero, sobre todo, busca la reflexión del estudiante para capacitarle en la tarea de asumir su aprendizaje). En definitiva, como Martín Peris (2009) señala:

El cambio más importante en la función que debe desempeñar el profesor se deriva de la inversión que se ha producido en la relación enseñanza-aprendizaje: antes, la creencia era que había que enseñar bien, y el aprendizaje era una consecuencia directa: el profesor enseñaba (impartía enseñanza) y era responsabilidad del alumno el aprender; el aprendizaje era subsidiario de la enseñanza. Ahora, la creencia es que se

aprende de muchas formas, y la enseñanza es la subsidiaria del aprendizaje; el alumno aprende, y es responsabilidad del profesor facilitar o posibilitar su aprendizaje. (pp. 177-178)

Esta andadura en el concepto del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el concepto y nuevo rol del profesor repercutirá también en la formación que se le pueda proponer al propio profesor para avanzar en su competencia como docente, pues, finalmente, a partir de los años 90 a 2000 se le incluye como uno de los protagonistas en el proceso de aprendizaje: en él recae la responsabilidad para permitir al alumno involucrarse en su aprendizaje (Ellis, 1994). Este cambio de visión sobre el rol del profesor en el aula traerá como consecuencia un cambio en la formación que deberá seguir.

Es decir, siguiendo a Perrenoud (2001; 2011) y Verdía (2010) en un primer momento la formación estuvo focalizada sobre la transmisión de conocimientos teóricos, luego le siguió una fase en la que se enfatizó en la importancia de las habilidades para actualmente focalizar en la investigación didáctica en la necesidad de definir y desarrollar el concepto de competencia profesional docente partiendo de las acciones que lleva a cabo el profesor competente (Higueras, 2012).

2.3.2. Estandarización europea de los procesos formativos: el EPLTE y el EPG

Siguiendo a Verdía (2012: 2), diversas iniciativas europeas han promovido el aprendizaje de lenguas con documentos tan importantes como el MCER (Consejo de Europa, 2002) o el Pasaporte de lenguas europeo (Consejo de Europa, 2004) o el Portfolio europeo de las lenguas (Consejo de Europa, 2005). En un segundo momento y ayudado por el cambio de paradigma del que acabamos de hablar (ver 2.3.1), el foco de atención recaerá sobre la formación de profesores de LE: la búsqueda de estándares en la formación de profesores se vuelve así un objetivo para Europa.

Así pues, diversos documentos para la planificación de la formación del profesorado sugieren que hay que desarrollar no solo los conocimientos teóricos y las habilidades de los profesores, sino también dotar de significado a la formación desde la propia experiencia del profesor y considerando la totalidad del individuo que aprende bajo un enfoque humanístico y basado en el constructivismo. Y, en coherencia con esto, se hace imprescindible, en los modelos formativos que se proponen, intercalar teoría y práctica desde el inicio de la formación (Esteve, 2004; Higueras, 2012; Korthagen, 2001).

Entre estos documentos vamos a destacar, por las repercusiones que ha tenido en la organización de los procesos formativos en Europa, el EPLTE (Kelly *et al.*, 2004) o *The Profile*, como normalmente se le conoce. Este es un documento desarrollado por especialistas de la Universidad de Southampton en el Reino Unido y avalado por la Comisión Europea. Tiene como objetivo el ser utilizado como punto de referencia en formación de profesores de lenguas extranjeras y en el que planes de formación como son los del propio Instituto Cervantes se documentan para realizar su oferta. En él se aborda la competencia a través de 40 *items* clasificados en cuatro apartados: estructura; conocimientos y comprensión; estrategias y habilidades; valores. En el documento se insiste en la importancia de la formación inicial, pero también continua y resulta un referente indiscutible no solo para profesores, sino, sobre todo, para formadores u organizadores de formación.

En el apartado de *estructura* se desglosan los *items* con las diferentes partes constituyentes en la formación de los profesores (*curriculum* y experiencia). Destacamos cómo se incide en que la formación mantenga un equilibrio entre la teoría y la realidad de la práctica docente y cómo debe ser organizada de manera flexible y modular, supervisada por tutores o mentores que estén preparados para recibir a estudiantes en formación en sus aulas. Se fomenta una formación con una perspectiva multicultural e intercultural en donde los intercambios entre profesores se lleven a cabo para ampliar estudios o para adquirir experiencias de trabajo en un entorno europeo.

En los *items* de *conocimientos y comprensión* se desglosa qué deben saber y comprender los profesores sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas, tanto en formación inicial como en su formación continua.

En los *items* de *estrategias y habilidades* se detalla lo que el profesor debe saber en lo que se refiere a las estrategias, recursos y procedimientos. Destacamos el hecho de que se aconseja que el profesor sea un investigador en sus aulas y que incluya en su práctica docente los resultados de sus investigaciones (investigación en acción).

En los *items* de *actitudes* se detallan los temas relacionados con los valores que los profesores de idiomas en formación deben promover a través de su enseñanza de idiomas, insistiendo en los valores socio-culturales o en temas como el trabajo en equipo o en la importancia de la formación continua.

Nos hemos detenido en el EPLTE, por la significación que este documento ha tenido en el concepto de planificaciones formativas, pero no podemos dejar de señalar otros

documentos que son también muestras de esta preocupación a nivel europeo por la formación del docente de lenguas como el *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for languages teacher education* (Newby et al., 2007) o *el QuailiTraining* (Muresan, Heyworth, Mateva, & Rose, 2007) publicado por el CELM de Graz en Austria (Centro Europeo de Lenguas Modernas que vigila la puesta en práctica de políticas e innovaciones lingüísticas en Europa). En estos se exponen herramientas para la reflexión de los futuros docentes sobre su desarrollo como profesionales y para la autoevaluación de sus competencias. Se especifica cómo trabajar con un portafolio² con evidencias de aprendizaje, usando descriptores que definen lo que un profesor es capaz de hacer³.

Todos estos documentos parecen haber sido la génesis o promotores del desarrollo de una parrilla de competencia profesional por parte de la *European Association for Quality Language Services* (EAQUALS): el proyecto EPG (*The European Profiling Grid*). El EPG ha sido realizado por un consorcio de once instituciones europeas (proyecto Leonardo), entre ellas el Instituto Cervantes⁴, dirigidas por el CIEP (*Centre International d'Études Pédagogiques*), organismo público francés reconocido por sus competencias en materias de formación, evaluación y gestión de proyectos internacionales. El objetivo final era la publicación de una parrilla innovadora que pretende ser una herramienta, válida y fiable, para la mejora de la calidad y el desarrollo profesional del profesorado de lenguas extranjeras. La parrilla tiene tres niveles (1, 2, 3), subdivididos a su vez cada uno de ellos en otros dos.

El EPG ha sido publicado en septiembre 2013 y se puede consultar en línea a partir de la página web del proyecto⁵. Se ofrece incluso la posibilidad de realizarla de manera informática por medio de la *Egrid*⁶. Dicha parrilla puede ser usada tanto por responsables académicos de profesores (supervisión del desempeño de profesores; controlar la calidad de la enseñanza, apoyar el desarrollo individual y colectivo) como por profesores

² Para el uso del portafolio docente, véase Pujolà & González (2008) y González & Atienza (2010).

³ Respecto a estos proyectos europeos, véase también Diadori (2012).

⁴ CIEP (Francia), EAQUALS (Reino Unido), British Council (Reino Unido), Instituto Cervantes (España), Bulgarian Association for Quality Language Services OPTIMA (Bulgaria), Goethe-Institute (Alemania), Center für Berufsbezogene Sprachen CEBS (Austria), ELS-Bell Education Ltd. (Polonia), Università per Stranieri di Siena (Italia), Hogeschool van Amsterdam DOO (Países Bajos) y Sabanci Üniversitesi (Turquía).

⁵ <http://www.epg-project.eu/>.

⁶ <http://egrid.epg-project.eu/es/profile/ens/start?language=es>.

(reflexión sobre su propio nivel de competencia), así como por formadores de profesores (planificación de la formación y evaluación del progreso de los alumnos). Los aspectos que cubre el EPG y que aparecen resumidos en la página de bienvenida del *Egrid* son los siguientes⁷:

- Formación, titulación y experiencia: dominio de la lengua, formación realizada, evaluación de la práctica docente, experiencia docente
- Competencias docentes clave: metodología (conocimientos y habilidades); evaluación; planificación de clases y de cursos; gestión del aula e interacción
- Competencias transversales: competencia intercultural; conciencia lingüística; competencia digital
- Profesionalismo: comportamiento profesionalización; gestión administrativa

El pilotaje final para validar la parrilla se realizó con 2103 profesores de 64 países en el que se pedía a los profesores que evaluaran su propia competencia docente. Asimismo, más de 110 formadores de profesores de idiomas participaron en tareas de pilotaje en las que hicieron propuestas para realizar las mejoras necesarias en los descriptores. El tercer grupo que formó parte del pilotaje estaba formado por 70 responsables académicos.

Así pues, es evidente que los dos documentos de estandarización parten de fundamentos similares. La diferencia fundamental es que el EPLTE pretende ser tan solo una guía de indicaciones o consejos para la organización de la formación del profesor de LE, en cambio, el EPG, es una herramienta práctica que por medio de descriptores evalúa el nivel de competencia docente en el que se encuentra el profesor.

Puntos clave del capítulo 2:

- Se pueden distinguir tres momentos en la reflexión sobre la formación de los docentes: el primero se corresponde a *qué* se debe enseñar, el segundo a *cómo* se debe organizar y el tercero *dónde* se organiza dicha formación. Los dos primeros han sido centro de interés desde hace años. La reflexión sobre el tercero es todavía incipiente.

⁷ El *Egrid* propone un útil glosario de los términos que aparecen en la parrilla http://egrid.epg-project.eu/es/glossary#Certificado_de_enseanza_de_la_lengua_meta.

- Cambio de paradigma en la concepción del proceso de enseñanza y del rol del profesor. En consecuencia de ello, nace una búsqueda a nivel europeo de estandarización de la noción de competencia y de la formación del profesorado.

3. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL

En el presente apartado vamos a describir el contexto institucional de Bélgica. Para ello, vamos a describir, en primer lugar, la organización lingüística y administrativa del país y del sistema educativo de la Comunidad francesa y Comunidad flamenca⁸ (ver 3.1). Seguidamente, vamos a presentar las posibilidades de formación inicial y continua para el profesorado de ELE (ver 3.2).

3.1. Bélgica y su sistema educativo

Bélgica es un país conocido en Europa por su gran complejidad tanto administrativa como lingüística. Desde 1970 a 1993 ha evolucionado hacia un estado federal con tres áreas lingüísticas (neerlandófono, francófono y germanófono) y con 3 regiones (la región valona, la región flamenca y la región de Bruselas-Capital).

La organización político-administrativa la forman, por un lado, el Gobierno federal (el Senado y la Cámara de Representantes) y, por otro lado, las comunidades y las regiones. Las comunidades tienen como elementos constituyentes la lengua y las personas y sus competencias atañen a la lengua, la cultura, la educación, el empleo, la sanidad y ayuda a las personas. En cambio, las regiones se basan en la división del territorio y sus competencias atañen a la economía, la ordenación del territorio, el medio ambiente, la agricultura.

Cada comunidad y región tiene su propio gobierno, con la salvedad de la Comunidad y la Región flamencas que tienen el mismo. El ejercicio de las competencias de cada comunidad es el que se muestra en el siguiente esquema.

⁸ La Comunidad germanófono es bastante reducida (76.775 habitantes en enero 2012) respecto a las otras dos y el estudio del español es casi inexistente (*Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, 2012). Por esta razón, en este trabajo no vamos a describir su sistema educativo, que, por otra parte, es muy semejante al de las otras dos comunidades.



Figura 3. Competencias de las diferentes comunidades respecto a las provincias y a Bruselas

La repartición de la totalidad de la población (alrededor de 11 millones de habitantes) entre las diferentes regiones es la siguiente⁹: algo más de 58% vive en la región flamenca y un 31% en la región valona (de los cuales unos 75000 pertenecen a la Comunidad germanófona, 0,7%). En Bruselas-Capital vive alrededor de un 10% de la población. Bruselas es oficialmente bilingüe, pero un 80% de su población es francófona.

El mapa belga quedaría configurado en comunidades y regiones de la manera que lo muestra la imagen siguiente.

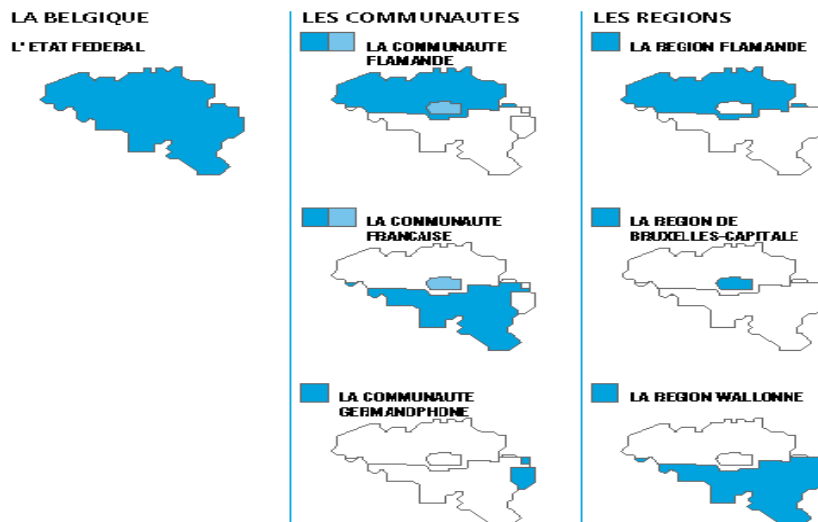


Figura 4. Distribución en comunidades y regiones del Estado belga

⁹ Datos obtenidos del portal de información y servicios oficiales belga. http://www.belgium.be/fr/la_belgique/connaitre_le_pays/Population/. http://www.ibz.rn.fgov.be/fileadmin/user_upload/Registre/fr/statistiques_population/population-bevolking-20140101.pdf Ver también de Bouttemon (2004: 6-7).

Entre 1988 y 1989 la organización de la educación fue transferida constitucionalmente a las comunidades, aunque algunos temas siguieron dependiendo del Gobierno central¹⁰. La educación en Bélgica es obligatoria durante 12 años, de los 6 a los 18 años en toda Bélgica. Existen dos libertades fundamentales en la Constitución del Estado belga: libertad de organización de la enseñanza y libertad de elección de escuela por parte de los padres. La libertad de organización de la enseñanza trae como consecuencia que bajo la tutela de los ministerios de educación correspondientes, el *Vlaams Ministerie van Onderwys en Vorming* (Flandes)¹¹ y la *Fédération Wallonie-Bruxelles*¹², exista la coexistencia de diferentes *redes de enseñanza* dirigidas por un *poder organizador*. Estos poderes organizadores son las personas físicas o jurídicas responsables de uno o varios centros de enseñanza. Una red escolar es el conjunto de centros que depende del mismo poder organizador.

Hay tres tipos de enseñanza o redes: enseñanza de la comunidad (enseñanza oficial de la comunidad), enseñanza organizada por las provincias o los ayuntamientos (enseñanza oficial subvencionada) y enseñanza libre subvencionada (confesional o no, por ejemplo, la católica).

En la Comunidad francesa podemos ilustrar el sistema de redes a partir del esquema, recogido en las páginas web de la Comunidad francesa¹³.

¹⁰ Constitución belga: artículo 127 §1.2. El proceso por el cual se confiere toda la organización de la educación a las comunidades se conoce con el nombre de *Communautarisation* (Eurydice, 1991).

¹¹ <http://www.ond.vlaanderen.be/>.

¹² <http://www.enseignement.be/>. En este trabajo usaremos la apelación de Comunidad francesa (*Communauté française*) en lugar de la de *Fédération Wallonie-Bruxelles*, pues fue su primera apelación y sigue siendo la más utilizada.

¹³ <http://enseignement.be/index.php?page=25568&navi=2667>.

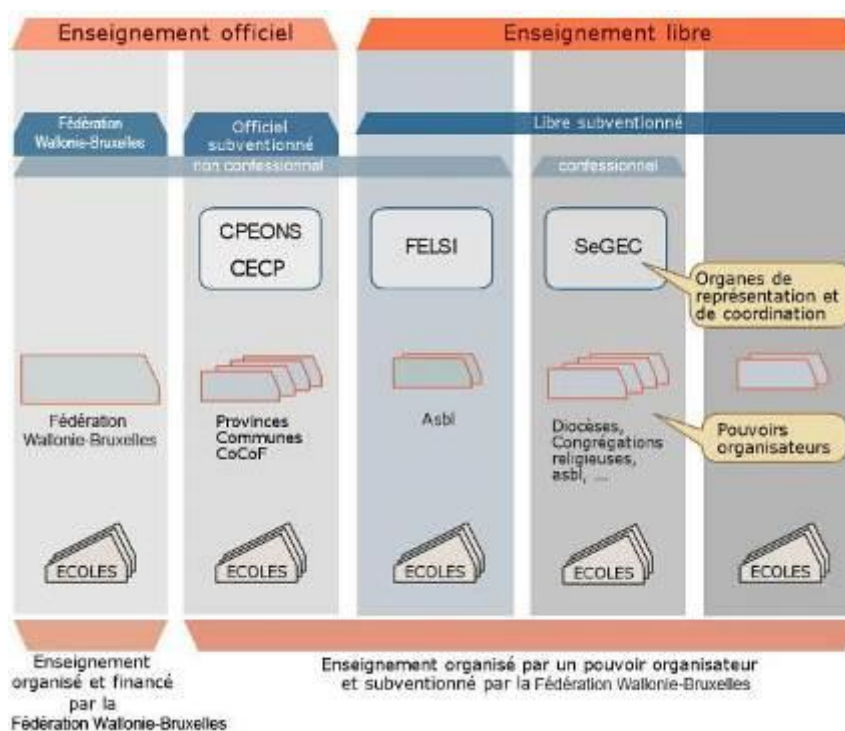


Figura 5. Sistema de redes en la Comunidad francesa de Bélgica

Para la Comunidad flamenca la distribución entre las diferentes redes es muy similar¹⁴. Se puede observar que también existen 3 redes (De Ro, 2008: 13-14):

- La educación oficial de la Comunidad flamenca (*GO!*) es la enseñanza que organiza la institución pública de educación autonómica por encargo de la Comunidad autónoma de Flandes sin convicciones religiosas, filosóficas o ideológicas.
- La educación oficial subvencionada (*OGO*) donde se incluye la enseñanza organizada por los ayuntamientos y la enseñanza organizada por las diputaciones provinciales. La directiva escolar de esta enseñanza está dividida en dos cúpulas, el Secretariado de Educación de las Ciudades y los Municipios de la Comunidad flamenca (*OVSG*) y la Célula para la Enseñanza Provincial Flamenca (*CVPO*).
- La educación libre subvencionada (*VGO*) es la enseñanza organizada por un particular o una organización particular. A menudo, la directiva escolar es una institución sin fines lucrativos (*VZW*). La educación libre se compone en su mayoría por escuelas religiosas católicas. Están unidas bajo una cúpula: el Secretariado Flamenco de la Enseñanza Católica (*VSKO*).

Tanto en una comunidad como en otra el número de alumnos es superior en la enseñanza libre subvencionada, fundamentalmente en la red católica de ambas

¹⁴ <http://www.onderwijs.vlaanderen.be>; Standaert & Maes (2005); De Ro (2008).

comunidades, sobre todo en la flamenca. Así, la repartición de los alumnos entre las diferentes redes en el año académico 2006-2007 en la Comunidad flamenca en secundaria era del 68,28% en la red libre subvencionada (VGO); 16,46% en la enseñanza oficial subvencionada (OGO) y 15,27% en la red oficial (GO!).

Además del currículo escolar tradicional (estudios primarios, secundarios y superiores) hay que destacar en Bélgica la educación de adultos¹⁵, con una larga tradición en el país y una extensa red de centros, sobre todo, en la Comunidad flamenca, en los centros llamados CVO (*Centrum voor Volwassenenonderwijs*), y que tiene como objetivo la adquisición y actualización de conocimientos de los trabajadores, principalmente, con cursos de lenguas: el 20% de las formaciones son para el aprendizaje de lenguas modernas (Blondin & Chenu, 2013: 20). Como para el resto de la enseñanza pueden ser centros libres u oficiales.

Para acabar con este punto, diremos que el *Programme for International Student Assessment* (PISA), llevado a cabo por la Organización de la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y que tiene como meta evaluar los sistemas educativos respecto a las necesidades sociales ha clasificado a Bélgica en la decimoquinta posición en 2012 de la clasificación mundial.

Puntos clave del apartado 3.1:

- Compleja situación del sistema administrativo belga: estado federal dividido en comunidades y regiones.
- Las comunidades organizan la educación a través de las diferentes redes de enseñanza. La Red católica es la que tiene el mayor número de estudiantes, sobrepasando el 50% de la población escolar en ambas comunidades.

3.2. *Situación de la formación del profesorado de ELE en Bélgica*

3.2.1. Formación inicial

Las Universidades de Amberes, Bruselas (ULB y VUB), Gante, Lieja, Lovaina (KULeuven), Lovaina (UCL) y Mons (UCL-Mons), ofertan másteres en didáctica de lenguas modernas a sus estudiantes.

¹⁵ La educación de adultos en Bélgica está asimilada oficialmente a la educación secundaria. Siguen todas las prescripciones ministeriales relativas a este nivel de estudios.

En la Comunidad francesa para ser profesor de ELE se necesita o bien poseer un máster en lenguas románicas (*Master en langues et littératures françaises et romanes*: especialistas en francés L1 y una lengua románica como el español o el italiano) o bien, desde más recientemente (curso 2004-2005), poseer un máster en una lengua románica y una lengua germánica (*Master en langues et littératures romanes et germaniques*: siendo el inglés la combinación más usual con el español¹⁶).

Además de ser másteres en lenguas, los futuros profesores deben poseer un título complementario que se llama *Agrégation*, que les capacita pedagógicamente para dar clases. Existen dos títulos de *Agrégation*, uno para capacitar a los profesores para dar clases en los tres primeros años de secundaria (AESI: *Agrégation de l'enseignement secondaire inférieure*) y otro para dar clases en los tres años finales de la secundaria (AEES: *Agrégation de l'enseignement secondaire supérieure*).

En la Comunidad flamenca, a principios de los años 2000 y teniendo en cuenta las directrices del Tratado de Bolonia, las facultades de letras de algunas universidades fundieron las filologías románicas, germánicas y clásicas en un único programa (Lingüística y Literatura). En este nuevo programa los alumnos deben elegir el estudio de dos lenguas (francés-español; neerlandés-español; inglés-español). A raíz de esta transformación, desde el curso 2007-2008 existe una nueva normativa flamenca que regula el *Bewijs van pedagogische bekwaamheid* o certificado de aptitud pedagógica. El programa de pedagogía de las antiguas filologías se sustituyó por un *Programa de formación de profesores* (*Specifieke Lerarenopleiding*, SLO en adelante), en el que se tienen que seguir combinando las dos lenguas elegidas en los tres años anteriores (60 créditos superados en cada una de las lenguas) en el programa de Lingüística y Literatura o de Lingüística Aplicada (en el caso de Traductores e Intérpretes). El SLO es una formación de 60 créditos en didáctica de dos lenguas modernas.

Además del SLO existe otra posibilidad para hacerse profesor de español en la Comunidad flamenca y es a través de la titulación que conceden los CVO. Son cursos nocturnos o de fin de semana y que ofrecen las mismas opciones laborales que el SLO. Es una formación de un año, que no es específica en español lengua extranjera, sino que más

¹⁶ En el año académico 2013-2014 en la Universidad de Lovaina (UCL) tenemos las siguientes cifras para el BAC 1 de este máster: 56 estudiantes inglés-español; 2 estudiantes de alemán-español; 2 estudiantes neerlandés-español. Fuente: Secretaría de la Facultad de Letras.

bien trata de temas generales de pedagogía. El único requisito para realizar esta formación es el tener un título universitario, pero ni siquiera este debe ser en lenguas.

3.2.2. Formación continua

La formación continua del profesorado de secundaria es un derecho, pero también un deber de los docentes desde 2003¹⁷. En cambio, los profesores de institutos de lenguas universitarios no tienen dicha obligación. Con todo, la formación no está contemplada a la hora de evaluar méritos para la promoción de los docentes y esto tanto a nivel de secundaria como a nivel de enseñanza superior.

En la Comunidad francesa los profesores de secundaria realizan formación a razón de 6 medias jornadas: 4 medias jornadas la realizan con el organismo de formación de su red o bien en sus propios colegios o institutos y otras 2 medias jornadas la realizan dentro del plan de formación del *Institut de la Formation en cours de Carrière* (IFC) que organiza formaciones para todas las redes (formaciones inter-redes).

La Comunidad flamenca, por su parte, tiene previstos unos presupuestos destinados a la formación de los docentes en las escuelas. Los colegios deben fijar un plan de formación a partir de esos presupuestos y según las necesidades formativas que los directores crean más convenientes para su personal.

Puntos clave del apartado 3.2:

- La formación inicial de los profesores sigue itinerarios de muy diferentes duración o contenidos que van desde cursos de noche a títulos universitarios.
- La formación inicial exclusivamente en ELE no existe y el requisito para poder hacer la única especialización en didáctica de ELE (Comunidad flamenca) es combinarla con la especialización en otra lengua y tener un grado universitario de tres años en esas dos mismas lenguas. Esto excluye la admisión de los profesionales en activo en busca de cursos de actualización.
- La formación continua del profesorado de secundaria y educación de adultos es obligatoria, pero no especializada en ELE.

¹⁷ Artículo 7, capítulo II del decreto que regula la formación continua de la enseñanza secundaria.
<http://www.enseignement.be/index.php?page=24937&navi=2099>.
<http://www.ifc.cfwb.be/documents/multi/decrets/Decret%2011-07-2002%20fcc%20Sec%20Sp%20PMS%20et%20IFC.pdf>.

4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general que nos marcamos para nuestro trabajo es doble:

- a) Describir la formación continua de profesores de ELE en Bélgica
- b) Esbozar líneas metodológicas para mejorar la formación continua de ELE en Bélgica

Este objetivo general se desglosa en un conjunto de objetivos específicos:

- 1) Describir el sistema educativo institucional belga
- 2) Describir los objetivos de formación en lenguas modernas (y sobre todo en ELE) en ese sistema con especial atención a la enseñanza secundaria
- 3) Describir la situación de los profesores de español del sector oficial o libre subvencionado con especial atención a la enseñanza secundaria
- 4) Describir la oferta de formación inicial y permanente que se ofrece al personal docente de ELE en activo, tanto en el marco institucional de su trabajo como en formaciones externas al mismo
- 5) Recabar datos sobre el perfil y formación realizada por el profesorado belga de ELE
- 6) Establecer las necesidades en formación tal y como las percibe el propio profesorado a la hora de suplir carencias en su desarrollo profesional

Para el logro de estos objetivos nos formulamos la siguiente pregunta de investigación:

¿En qué medida la formación continua del profesorado ELE en Bélgica se adecua a las necesidades formativas de estos profesores en este país?

Otras preguntas que se desprenden de la anterior son las siguientes:

¿En qué medida la formación continua del profesorado responde a las necesidades formativas derivadas del contexto institucional?

¿En qué medida la formación continua del profesorado responde a necesidades formativas derivadas del perfil y la formación ya realizada por los profesores en Bélgica?

¿En qué medida la formación continua del profesorado responde a las necesidades formativas percibidas como tales por los propios profesores?

¿En qué medida la formación continua del profesorado responde a las necesidades formativas derivadas del contexto real de los establecimientos de enseñanza?

5. METODOLOGÍA

En este apartado que se inicia vamos a presentar la metodología seguida en el presente estudio. En primer lugar, justificaremos la opción metodológica seguida (ver 5.1). Seguidamente, hablaremos de los métodos de recogida e interpretación de datos (ver 5.2).

5.1. Paradigma de método de investigación seguido

El enfoque metodológico del trabajo es de carácter mixto secuencial. Es secuencial en tanto que lo hemos realizado en tres momentos diferentes: en un primer momento, hemos realizado un estudio descriptivo del sistema educativo belga, en general, y de la situación del español, en particular, en un segundo momento, hemos realizado una encuesta a los propios profesores. Finalmente, hemos realizado entrevistas.

Se ha utilizado una metodología mixta con el objetivo de conseguir un entendimiento más profundo del fenómeno que se investiga (Dörnyei, 2007, punto 7.1): dada la complejidad del sistema educativo belga y de la formación de su profesorado ELE nos pareció que era la mejor manera de acercarse al tema, teniendo en cuenta los objetivos y preguntas de investigación de este trabajo.

Así pues, el estudio descriptivo de documentos tiene como objetivo detallar el contexto institucional, consultando los documentos curriculares, administrativos o incluso informes europeos para poder detallar las características del sistema educativo institucional belga en lo que a las lenguas se refiere. La encuesta cuantitativa ha servido para obtener datos sobre qué perfil y formación tiene el profesor de ELE en Bélgica y, sobre todo, cuáles son las necesidades que él siente como tales para su crecimiento profesional.

Finalmente, con la realización de las entrevistas nos hemos acercado a la etnografía educativa, que es la que se ocupa de fenómenos propios de la educación y puede proporcionar datos que unan la investigación con la práctica docente (Woods, 1986). Pues, como plantea Torres (1988), “las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son,

deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor” (p. 17). Recordemos que uno de los objetivos generales de este trabajo es esbozar propuestas de líneas metodológicas de mejora en la formación continua.

El paradigma mixto utilizado nos ha permitido realizar una triangulación de tipo metodológica, que es aquella que utilizando métodos diferentes (normalmente cuantitativos y cualitativos) direcciona el mismo problema de investigación (Cohen, Manion, & Morrison, 2011: 196-197).

5.2. *Métodos de recogida e interpretación de datos*

La recogida de datos para una investigación centrada en el contexto belga de enseñanza del español lengua extranjera quiso abarcar todos los niveles de enseñanza belgas donde el español y la formación de profesores es importante, a saber: enseñanza secundaria; enseñanza universitaria; enseñanza de adultos. Con todo, para todo aquello relativo al estudio descriptivo del sistema educativo se tomaron en cuenta documentos curriculares o informes europeos relativos al aprendizaje de lenguas y del español en las diferentes comunidades belgas, fundamentalmente en la enseñanza secundaria, pues es en este nivel en el que se pueden encontrar los documentos oficiales al respecto. En lo que se refiere a los participantes, hay que decir que tanto en la encuesta como en la entrevista hay profesores de las diferentes comunidades, de las diferentes redes y de los diferentes niveles educativos.

El investigador, por su parte, tiene una experiencia de 15 años como profesor de ELE en el *Institut des langues vivantes* de la Universidad de Lovaina. Como responsable y coordinador de formaciones para profesores de ELE en dicha Universidad ha tenido un contacto directo tanto con los profesores de ELE como con las instituciones que organizan formación en este país desde el 2010. En él confluyen las características fundamentales definidas por Barrio (1995) en las que “el etnógrafo tiene que familiarizarse con lo extraño y extrañarse de lo familiar” (p. 164). El investigador del presente estudio es, por un lado, un inmigrante en Bélgica y esto le confiere una posición destacada para desarrollar el extrañamiento, por otro lado, el hecho de llevar a cabo su vida profesional y familiar en este país desde hace más de veinte años le permiten *el ser uno más*.

5.2.1. Documentos sobre el sistema educativo

Para realizar el estudio descriptivo sobre el sistema educativo belga hemos considerado que era necesario examinar la situación respecto a cuatro puntos que nos darían una imagen de cómo se organiza el estudio de lenguas y la formación de profesores en este país.

En primer lugar, hemos pasado revista a los documentos oficiales para todo lo que se refiere a la organización de la enseñanza de idiomas. El nivel de enseñanza en el que hemos focalizado es el de la enseñanza secundaria, pues es cuando existe la posibilidad de empezar a estudiar el español en cualquiera de las comunidades.

En segundo lugar, hemos investigado el itinerario del estudio de las lenguas modernas en el sistema educativo, viendo qué lenguas se estudian (L2, L3, L4) y cuándo empiezan a estudiarse, prestando especial atención al español en la enseñanza secundaria. También hemos podido acceder a las cifras de estudiantes de español en algunas universidades y al número de estudiantes y profesores de español en toda Bélgica.

En tercer lugar, hemos querido describir en ambas comunidades la formación inicial y titulaciones necesarias para acceder a los puestos docentes, ofreciendo algunas cifras sobre estudiantes de didáctica o lugares donde se ofertan los puestos vacantes para profesores.

En cuarto lugar, nos ha parecido necesario hacer un estudio que recogiera la formación continua existente de ELE en Bélgica, tanto aquella organizada desde las propias redes de enseñanza como aquella otra que organizan otros tipos de organismos o instituciones.

Los documentos consultados provenían fundamentalmente de los ministerios de educación o de las redes de enseñanza.

5.2.2. La encuesta

Para recabar datos sobre el perfil, la formación y la formación continua que el profesor cree que es necesaria se diseñó un cuestionario, realizado totalmente *on line*¹⁸ y difundido por email. Estos resultados constituyen nuestra muestra, que es, siguiendo a Herrera, Martínez y Amengual (2011: 357), “los registros de un determinado grupo de variables analizadas que, generalmente, se considera representativo de los registros de una

¹⁸ La encuesta se creó con el programa en línea *Google Form*. Ver Anexo 1.

población más amplia”. Los 115 participantes¹⁹ que respondieron a nuestra encuesta lo hicieron de manera anónima y voluntaria. La captación de los participantes fue de tipo activa, es decir el investigador decidió a quién ofrecer la participación a la encuesta²⁰: aquellos docentes de ELE de *listings* de emails de diferentes fuentes²¹. Al mismo tiempo se publicó una petición de participación en las publicaciones belgas destinadas a los profesionales de ELE²². Con todo, no es una muestra probabilística, propiamente dicha, pues no se cumple la condición fundamental para ello, es decir que no todos los sujetos de la población a estudio tuvieron la misma probabilidad de ser seleccionados para la muestra.

El cuestionario consta de 17 *items* (ver *Anexo 1*). Una parte importante de *items* se diseñó para definir el perfil sociológico del profesor, trayectoria profesional y formativa de los profesores (preguntas de la 1 a la 14). Las tres últimas preguntas se dedican especialmente a conocer las percepciones que los propios docentes tienen sobre sus necesidades formativas.

Siguiendo, entre otros, a Cohen *et al.* (2011) se han confeccionado preguntas que tengan relación directa con el objeto de estudio; que sean comprensibles para los entrevistados; que no atañan a preguntas confidenciales. También se han evitado las preguntas negativas. La mayoría de preguntas son cerradas y de elección múltiple. Las variables introducidas en el cuestionario, siguiendo a Herrera *et al.* (2011: 22), son casi todas de las llamadas de orden cualitativo, se refieren a características que no tienen un carácter numérico sino categórico. La mayoría de dichas variables tienen una escala de medición nominal, es decir sin orden lógico. En cambio, sí que hay variables de escala de medición ordinal, donde sí existe un orden lógico: destacamos, por su importancia en nuestro cuestionario, el *item* 16 donde se les pregunta a los profesores concretamente por la necesidad o no de realizar ciertos módulos de formación para mejorar su competencia docente. Los grados propuestos en esta pregunta son 4: “sí es necesario”; “no es necesario”; “no me interesa”, “no sé lo que es”.

¹⁹ El número de respuestas corresponde aproximadamente al 10% de la población total de profesores de ELE en Bélgica que es de 1000 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

²⁰ Sobre estándares de calidad para la realización de encuestas en Internet, hemos consultado las recomendaciones disponibles en http://www.netquest.com/papers/Onlinestandards_ES.pdf.

²¹ Fundamentalmente el *listing* personal de profesores de español del investigador (160 profesores de toda Bélgica) y el *listing* de colegas, organizadores de formación de profesores.

²² *Infomail* de la SBPE y sitio web <http://hlrnet.com/sites/alt164/>.

Para la realización del listado de propuestas de formaciones de la pregunta 16 partimos fundamentalmente de una selección de las que aparecen en el libro de Estaire & Fernández (2012: 106-109) para el nivel de Profesorado autónomo (nivel B), puesto que es donde percibíamos que se situaría la mayoría de profesores en Bélgica. Una vez confeccionado, el cuestionario fue pilotado por 10 personas, 7 profesores de español lengua extranjera en Bélgica y 3 personas de otras áreas. Gracias a sus comentarios, pudimos hacer los ajustes necesarios antes de iniciar el envío por email.

Nuestra encuesta se inscribe en una investigación cuantitativa no experimental, pues no hay control sobre las variantes independientes por no ser manipulables. Para el análisis de datos de la encuesta, las respuestas se extrajeron a un cuadro de tratamiento de datos (*Excell*). El propósito del análisis es descriptivo cuya finalidad, siguiendo a Herrera *et al.* (2011: 51) es “definir, clasificar o categorizar fenómenos de interés, ver cómo son y cómo se manifiestan” Así pues, se ha aplicado, en consecuencia, tan solo y de manera simplificada la estadística descriptiva con medidas que se basan en porcentajes de frecuencia de respuestas del número de profesores (ver *Anexo 2*)²³.

5.2.3. Las entrevistas

La investigación fue completada en una ulterior fase con la recogida de datos a través de la técnica de la entrevista individual. Partimos de la definición de entrevista de Kvale (1996: 11) “an interchange of views between two or more people on a topic of mutual interest”. Realizamos siete entrevistas de una duración que varía entre una hora y hasta incluso algo más de dos. Los participantes fueron escogidos por su significación como referentes del mundo de la formación de profesores en Bélgica en los diferentes sectores educativos (nivel de secundaria: 2, universitaria: 3, educación de adultos: 2); de las diferentes redes (red libre confesional- católica: 3, red libre no confesional: 1; red oficial: 2; independiente de las redes: 1) de las diferentes comunidades (4 pertenecen a la Comunidad francesa y 3 a la Comunidad flamenca) y, por su larga trayectoria como profesores de ELE de mínimo 20 años. Todos son belgas y han llegado a tener un puesto significativo en formación de profesores en sus lugares de trabajo. Así pues, siguiendo a Kvale (2012: 185) calificamos las entrevistas como *entrevistas de élite*.

²³ Es evidente que ulteriores estudios pueden completar la descripción estadística aquí presentada.

Las personas entrevistadas son las siguientes ordenadas por fecha de realización de la entrevista:

- 31 de marzo: encargada de la organización de formaciones de español en el organismo formativo de su red, el CECAFOC y profesora en la Universidad de Saint Louis (Red católica de la Comunidad francesa)
- 2 de abril: profesora y organizadora de formación en un CVO en la Comunidad flamenca en Leuven, que no pertenece a ninguna de las redes.
- 4 de abril: profesora y organizadora de formación en un CVO en Mol Kempel (Red oficial de la Comunidad flamenca)
- 9 de abril: presidenta de la SBPE y profesora de enseñanza secundaria (Red católica de la Comunidad francesa)
- 15 de abril: profesor de enseñanza secundaria y encargado de las prácticas docentes de estudiantes de didáctica de la Universidad de Lieja (Red libre subvencionada no confesional de la Comunidad francesa)
- 23 de abril: profesora y formadora de ELE y FLE en el organismo formativo de su red, el CAF (Red oficial de la Comunidad francófona)
- 16 de mayo: profesor de la Universidad de Lovaina (KULeuven) y coordinador de los cursos de didáctica de ELE en el SLO (Red católica de la Comunidad flamenca)

El objetivo a la hora de hacer estas entrevistas era doble, por una parte, intentar encontrar complementos de información sobre el contexto institucional de Bélgica, que estudiamos en el primer análisis y, por otra parte, ampliar o cotejar los datos obtenidos en la encuesta, pues “the interview is a powerful implementent for researchers” (Cohen *et al.* (2011:409).

Solo la primera entrevista se realizó con un encuentro físico entre el entrevistador y el entrevistado. El resto de entrevistas se realizó por medio de videoconferencias con el programa informático Skype en las que se grabó el sonido²⁴. Todos los participantes conocían al entrevistador e incluso con algunos de ellos había una relación previa laboral o de amistad.

Se prescindió de cuestionarios de respuesta cerrada, aunque sí se siguió un guión de temas preparados por el investigador (entrevista semi-estructurada. Ver Kvale, 2012: 185).

²⁴ En dos entrevistas se cortó alguna vez la comunicación. Hemos decidido no manipular el audio en estos casos.

Cada una de las entrevistas fue muy diferente en lo que se refiere a su grado de estructuración. Las dos primeras entrevistas realizadas fueron de tipo “conversación informal” donde las preguntas surgían de un inmediato contexto y eran respondidas espontáneamente y nos sirvieron para, de manera exploratoria, detectar actuaciones futuras. En las cinco siguientes seguimos un esquema más organizado y el guión de preguntas fue compartido con los entrevistados con anterioridad a la entrevista (ver *Anexo 3*). Con todo, la secuenciación de las preguntas se decidió sobre el camino con el entrevistado y se realizaron de manera bastante libre, favoreciendo ante todo un ambiente distendido.

Tras un primer análisis hicimos una categorización de diferentes temas de estudio, que, al menos dos de los entrevistados, habían tratado y, sobre todo, que nos interesaban en vistas a triangular los datos anteriormente obtenidos. El análisis que hemos utilizado corresponde con el que Kvale llama de *bricolaje* para la generación de significado (2012: 150), es decir, aquel que se realiza sin seguir un método analítico específico: supone una interacción libre de técnicas durante el análisis que van desde advertir patrones, establecer contrastes, obtener una impresión general y luego volver sobre pasajes. Sin embargo, el enfoque analítico que hemos aplicado es el del análisis de entrevista como *lectura teórica*, es decir, escuchar una y otra vez las entrevistas, reflexionando y redactando una interpretación (Kvale, 2012: 152). La metodología utilizada por Hargreaves (1994:122) y recogida en Kvale (2012: 152) nos parecía adaptarse a nuestros objetivos: “escuchar las voces de los profesores hablando sobre su trabajo y comparar las descripciones con las afirmaciones sobre su trabajo procedentes de las publicaciones”.

Así pues, hemos sintetizado los resultados de las entrevistas en tres grandes apartados, uno relativo a aclaraciones sobre el contexto institucional, otro relativo a la organización y calidad de la formación de profesores (inicial y permanente) y, finalmente, otro sobre los datos de la encuesta que nos habían resultado sorprendentes. En cada uno de estos tres apartados hemos puesto en evidencia temas que varios entrevistados pusieron de relieve y que tenían una significación con el objeto de estudio y los resultados anteriormente obtenidos. Hemos ilustrado con extractos cada uno de esos temas por medio de transcripciones de los diferentes entrevistados (ver *Anexo 4*). Para guardar el anonimato de los entrevistados, no señalamos expresamente a quién pertenece cada uno de los extractos transcritos en el apartado de resultados (ver 6.3) ni en el *Anexo 4*: a cada uno de los entrevistados se le ha adjudicado un número de manera arbitraria entre el uno y el siete.

En cuanto a los métodos de transcripción de estos extractos seguimos a Allwright & Bailey (1991: 223), que dicen que hay que utilizar solo los códigos de transcripción que tengan una real pertinencia en el tipo de trabajo que presentamos, “Use only the conventions that are necessary for your particular purposes, to record the information you are sure you will need”.

6. RESULTADOS

En este apartado vamos a presentar los resultados obtenidos en los tres análisis de nuestra investigación. En primer lugar, presentamos los resultados del análisis del sistema educativo (ver 6.1). Seguidamente presentamos los obtenidos del análisis de la encuesta (ver 6.2) y, finalmente, los resultantes de las entrevistas (ver 6.3).

6.1. Resultados del análisis del sistema educativo

Siguiendo una encuesta europea, realizada a petición de la Comisión Europea en 2012²⁵, el 50% de habitantes belgas afirman que pueden al menos hablar dos lenguas extranjeras suficientemente bien para poder participar a una conversación: el dominio en Bélgica de las lenguas supera a la media de los países europeos. Así, siguiendo este mismo estudio, el belga habla un promedio de 2,46 lenguas, mientras que la media europea es de 1,89. Su posición en el centro de Europa ha convertido a Bélgica en un país caracterizado por el plurilingüismo, epicentro de la gran mayoría de instituciones europeas y organismos internacionales. En este contexto, esperaríamos que el estudio de lenguas extranjeras adquiriera una gran importancia.

Sin embargo, en el estudio llevado a cabo en 2012 por Eurydice, asociación europea que se encarga de estudios sobre los sistemas educativos europeos podemos constatar que en Bélgica se empieza a estudiar una lengua extranjera como materia obligatoria mucho más tarde que en los otros países europeos. En efecto, tanto en la Comunidad francesa como en la Comunidad flamenca la edad con la que se comienza una L2 es de 10 años y 12 años para una L3, pero el 80% de los estudiantes de secundaria aprenden dos lenguas extranjeras a la vez (Eurydice, 2008: 10).

²⁵ *Les Européens et leurs langues* (TNS Opinion & Social, 2012) en Blondin & Chenu (2013: 6).

Para intentar acercarnos a la política educativa en lenguas en Bélgica, tenemos que volver a lo que ya anunciábamos en el apartado sobre el contexto institucional (ver 2): en el artículo 24 de la Constitución belga de 1831 se dice que “l’enseignement est libre”. Como explican Demeuse & Lafontaine (2005) esta libertad anunciada en la Constitución es históricamente una victoria para los partidos católicos de la época, que se ven finalmente liberados del laicismo del régimen holandés en materia de educación. Desde esta época y hasta hoy, la libertad de organización de la educación ha vivido afrontamientos entre redes, pero también entre establecimientos, acuñándose incluso la denominación “guerres scolaires”. En consecuencia, no existen proyectos conjuntos entre ellos y hay una lucha entre establecimientos por obtener el mayor número de alumnos, puesto que la elección del centro es un derecho de los padres. Los organismos de enseñanza han ido distanciándose cada vez más y esta falta de reflexión conjunta ha llevado a que cada comunidad y cada red tengan documentos curriculares propios, como veremos a continuación.

6.1.1. Documentos de base en la enseñanza secundaria

Comunidad francesa

En lo que se refiere a la enseñanza obligatoria belga en Comunidad francesa es imprescindible acercarse al *Décret Missions* del 24 de julio 1997²⁶ que es el primer intento en Comunidad francesa para regular los objetivos a alcanzar en enseñanza primaria y secundaria. En él se estipula en lo que concierne a las lenguas que las redes deben adaptar la definición de programas de estudios a “l’intêret de connaître des langues autres que le français et, principalement, de communiquer dans ces langues” (artículo 9, 4º). El *Décret Missions* se plasma dos años más tarde en dos documentos, según el nivel de secundaria (Fédération Wallonie Bruxelles, reedición 2013²⁷): *les Socles de compétences* para definir las competencias que tienen que dominar los estudiantes al final del primer grado de secundaria (toda la enseñanza primaria y los dos primeros años de la enseñanza secundaria) y el *Référentiel des compétences terminales* para el segundo y tercer grado de la enseñanza secundaria (los 4 últimos años). Estos documentos fueron redactados por miembros de todas las redes en 1999 por primera vez.

²⁶http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_014.pdf.

²⁷[file:///C:/Users/Lorente/Downloads/Les%20Socles%20de%20comp%C3%A9tences%20\(ressource%2010523\).pdf](file:///C:/Users/Lorente/Downloads/Les%20Socles%20de%20comp%C3%A9tences%20(ressource%2010523).pdf).

En *Les Socles* se dice en el inicio que “l’objectif particulier du cours de langues modernes est la communication”, articulada en cuatro competencias: escuchar; hablar; leer y escribir (p. 51). Luego, el documento pasa revista a lo que el estudiante será capaz de hacer al término de sus estudios (p. 52) y los puntos que deberá controlar en cada una de las destrezas, detallando también las competencias transversales.

El aprendizaje del español se puede realizar en Bélgica solo a partir del segundo grado de secundaria (tercer año de enseñanza secundaria), es decir que, para lo que concierne al español, las diferentes redes deben seguir el *Référentiel des compétences terminales* (1999²⁸). En el *Référentiel* se detalla, por un lado, las competencias de comunicación (estratégicas, aptitudes, competencias sociolingüística y sociocultural) y, por otro lado, los conocimientos léxicos y mecanismos lingüísticos. Las competencias terminales²⁹ son diferentes entre los estudios secundarios, llamados generales, y los profesionalizadores³⁰. En la página web ministerial se anuncia que estos documentos están siendo revisados actualmente.

A partir de estos documentos (*Les Socles* y *Le Référentiel*) las redes han elaborado sus programas de estudios. En la Comunidad francesa y conforme al artículo 27, 4 del *Décret Missions* la confección de programas escolares se realiza por, o bien, una confederación de Poderes Organizadores o bien por la Comunidad francesa (Etienne, 2011: 14). Hay tres programas de lenguas modernas, a saber: Los programas de la enseñanza oficial; los programas de las enseñanzas organizadas por la COCOF, las provincias o los ayuntamientos según los diferentes Poderes Organizadores³¹; los programas de la Red católica (Segec)³². En ninguno de estos documentos se utiliza el MCER como referente para las lenguas, pero el enfoque por tareas es de obligada utilización.

²⁸ <http://www.enseignement.be/index.php?page=25189>.

²⁹ file:///C:/Users/Lorente/Downloads/Comp%C3%A9tences%20terminales%20et%20savoirs%20requis%20-%20langues%20modernes%20(ressource%20612)%20(2).pdf.

³⁰ file:///C:/Users/Lorente/Downloads/Comp%C3%A9tences%20minimales%20et%20savoirs%20communs%20-%20langues%20modernes%20(ressource%204227).pdf.

³¹ file:///C:/Users/Lorente/Downloads/Comp%C3%A9tences%20terminales%20et%20savoirs%20requis%20-%20langues%20modernes%20(ressource%20612)%20(2).pdf.

³² <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=600&specialise=3&doctype=1&q=D%2F2000%2F7362%2F016+Langues+modernes&RecherTitre+=Rechercher+par+titre+>

Comunidad flamenca

En Flandes para la organización de la educación secundaria existen los *Leerplannen GO* como documentos curriculares comunes³³. Con todo, cada una de las redes tiene sus propias planificaciones³⁴. En general, siguen los mismos principios que los documentos del *Décret Missions*. La diferencia más importante es que en Flandes sí se utiliza el MCER. Como se indica en el documento de Eurydice (2012), al final de los estudios secundarios tanto en la L2 como en la L3 el estudiante llega a un B1³⁵ y el uso MCER es recomendado para definir los niveles de adquisición de lenguas mínimos al fin de los estudios secundarios. En lo que se refiere al estudio del español en Flandes es algo reciente en la secundaria y se presenta como una asignatura opcional, que no entra dentro de los programas de estudio de secundaria. Así pues, los niveles de referencia alcanzados al final de la secundaria varían mucho de los itinerarios que ofrezcan los centros.

Puntos clave del apartado 6.1.1:

- El enfoque pedagógico, materiales y currículos dependen de las comunidades lingüísticas y de las diferentes redes de enseñanza.
- Se privilegia el método comunicativo, en general, y en los centros oficiales gestionados por la Comunidad francesa utilizan el enfoque por tareas de manera obligatoria.
- La Comunidad flamenca utiliza el MCER y sus niveles en la definición de las competencias de los alumnos, en cambio, en la Comunidad francesa los programas escolares fueron publicados poco antes de la publicación del MCER (1999) y no tomaron en cuenta este referente europeo.
- El nivel que se alcanza al final de la secundaria en lenguas es muy dispar. Depende de la comunidad y de si se trata de una L2, L3 o L4. En el caso del español se sitúa entre un A1 y un B1, dependiendo de los establecimientos y de los itinerarios seguidos.

³³http://www.gemeenschapsonderwijs.be/sites/portaal_nieuw/Prikbordvoorleerkrachten/VO/leerplannen/Pages/Secundaironderwijs.aspx.

³⁴ Véase las programaciones *leerplanen* en los sitios web de las diferentes redes: <http://www.vvkbao.be>; <http://www.vvkso.be>; <http://www.gemeenschapsonderwijs.be/pbd>; <http://www.ovsg.be>; <http://www.pov.be>.

³⁵ Los datos de este estudio hacen referencia sobre todo a la Comunidad flamenca, pues no se proporcionan muchos de los resultados para la Comunidad francesa.

6.1.2. La enseñanza de lenguas modernas en el sistema educativo: situación del español

La lengua vehicular de enseñanza en el colegio en Bélgica es la lengua de la comunidad donde se encuentra el colegio. En efecto, en virtud de la ley lingüística del 30 de julio de 1963 relativa al régimen lingüístico de enseñanza, el francés debe ser enseñado como L2 en la Comunidad flamenca y germanófona y el neerlandés en la Comunidad francesa. En cambio, en Bruselas, oficialmente bilingüe, existe el llamado *Pacto de cortesía*, firmado a nivel político, por el que las escuelas flamencas y francófonas se comprometen a enseñar la otra lengua como L2.

La distribución escolar fue en el curso 2012-2013 la siguiente: el 58,1% de la población escolar estudió en la Comunidad flamenca, el 41,3% en la Comunidad francesa y el 0,5% en la Comunidad germanófona³⁶.

La enseñanza de lenguas extranjeras en los estudios de primaria y secundaria varía mucho no solo entre las comunidades, sino también en función de los centros. Con todo, el inicio de la enseñanza de una L2 es obligatorio a partir del quinto año de primaria, pero en la Comunidad germanófona, Bruselas y los municipios de la frontera lingüística entre Flandes y Valonia, la obligatoriedad se anticipa, generalmente al tercer año.

Sea cual sea la comunidad a la que se pertenezca, el aprendizaje del español está frenado por la propia idiosincrasia lingüística del país. Así, a pesar de que en el tercer grado de secundaria (17-18 años) en la Comunidad francesa un estudiante puede tener hasta 12 horas de lengua extranjera (L2: 4h./semana; L3: 4h./semana; L4: 4h./semana), el estudio del español solo podrá realizarse de manera oficial, en el mejor de los casos, como L3 y solo a partir de los dos últimos años de la secundaria en la Comunidad francófona³⁷, aunque normalmente es L4, detrás del neerlandés, francés, alemán que son L2 y del inglés que suele ser L3. Con todo, el español es la cuarta lengua con más estudiantes en los estudios secundarios (Pomar, 2007: 240).

En la educación universitaria, el estudio del español es ofertado por todas las universidades belgas y, especialmente, en las titulaciones de Filología, Traducción e Interpretación, Administración de Empresa y Turismo. Es en las dos universidades de Lovaina (UCL: consorcio de Louvain-la-Neuve y Mons; KULeuven) donde se encuentra el

³⁶ Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (en prensa).

³⁷ Fuente: presentación del sistema educativo del 3 de octubre 2013 de Hélène Lenoir, *Chargée de mission de la Fédération Wallonie Bruxelles*.

mayor número de estudiantes universitarios de español (1442 estudiantes en el año académico 2012-2013), repartidos como lo muestran las tablas siguientes³⁸.

Tabla 1. *Número de estudiantes por facultades. UCL (Louvain-la-Neuve). Año académico 2011-2012*

Facultades	Número de estudiantes
Filologie	190
Sciences économiques et sociales	197
Droit	57
Inter-facultaires	307
Psychologie	9
Total	760

Tabla 2. *Número de estudiantes por facultades. UCL (Mons). Año académico 2011-2012*

Facultades	Número de estudiantes
Sciences de Gestion, Ingénieur de Gestion, Sciences Politiques-	125
Administration Publique, Sciences Humaines et Sociales, Information et Communication	127
Total	252

Tabla 3. *Número de estudiantes por facultades. KULeuven. Año académico 2011-2012*

Facultés	Número de estudiantes
Letteren	240
Economie en Bedrijfswetenschappen	100
Geneeskunde	50
Cursus Erasmus	40
Total	430

A continuación, podemos ver las cifras de los estudiantes de ELE en todo el sistema educativo belga (año académico 2010-2011)³⁹.

Tabla 4. *Número de estudiantes de español lengua extranjera en las diferentes comunidades belgas según el sector educativo*

Curso académico 2010-2011	Comunidad francesa	Comunidad flamenca	Comunidad germanófono	Total
Enseñanza secundaria	8.210	3.908		12.118
Enseñanza superior	+8.000	+ 5.000		13.000
Educación de adultos	6.318	20.341	97	26.659
TOTALES	22.528	29.249	97	51.874

³⁸ Fuente: secretarías de los institutos de lenguas modernas de las tres universidades.

³⁹ Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012: 84-105. La Consejería de Educación de Bélgica se encuentra en estos momentos actualizando estos datos.

El dato más llamativo es el gran número de estudiantes en la educación de adultos. Es en este nivel de enseñanza en el que no existe obligatoriedad de elegir las lenguas del país y donde el español es la lengua extranjera más estudiada.

En lo que se refiere al número de profesores de español y siguiendo los datos ofrecidos en el documento *El mundo estudia español* (Ministerio de Educación, 2012: 98) en Bélgica hay algo más de 1000 profesores en activo, mayoritariamente belgas, pero con un incremento importante y creciente del profesorado nativo en los últimos años. Tienen una mayor presencia en el caso de la Comunidad francesa en los estudios de secundaria y en la de adultos en la Comunidad flamenca.

Puntos clave del apartado 6.1.2:

- El español es casi inexistente en los estudios primarios.
- El estudiante de español de enseñanza secundaria se encuentra en los dos últimos años (edad adolescente).
- La presencia del español en la enseñanza secundaria está condicionada por la obligatoriedad de seguir las lenguas del país como L2 y del inglés como L3. Existe poco margen para la elección del español por parte de los estudiantes. El español es L3 en el mejor de los casos.
- El español es en la enseñanza de adultos la lengua extranjera más estudiada con cifras muy altas en la Comunidad flamenca.

6.1.3. Formación inicial y titulación necesaria para ser profesor ELE

Como ya decíamos en el apartado 3.2.1 no existen estudios exclusivos de didáctica del español. Tampoco se puede acceder a los másteres existentes sin haber cursado el correspondiente itinerario en la universidad. En cuanto a las cifras de estudiantes universitarios que siguen esta especialización, es de un total aproximado de unos 100 estudiantes en toda Bélgica, repartidos en las diferentes universidades⁴⁰ de la forma que lo muestra el cuadro siguiente.

⁴⁰ La UCL y la VUB imparten tan solo una asignatura de didáctica del español a sus estudiantes.

Tabla 5. Número de estudiantes de didáctica del español en Bélgica desde el curso 2009-2010 hasta el curso 2011-2012

Universidad	Número de estudiantes		
	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Amberes	12	14	10
Gante	14		
Lieja	20	15	25
Lovaina	25	30	34
Lovaina-la-Nueva	15	21	
ULB	10	6	12-14
VUB	3		
TOTAL	99	86	93

Fuente: datos ofrecidos por la Consejería de Educación de Bélgica

En cuanto a los procesos de selección del personal, hay que decir que en Bélgica no existen concursos públicos. Los poderes organizadores disponen de una gran libertad para elegir a sus profesores y una vez más requisitos y condiciones son establecidos por los ministerios correspondientes de cada una de las comunidades, aunque son semejantes en ambas comunidades.

En la Comunidad francesa en la enseñanza oficial la selección de personal está centralizada en la *Direction Générale des Personnels* y las plazas vacantes aparecen publicadas en el *Moniteur belge*. En la Comunidad flamenca aparecen publicados en el *Belgisch Staatsblad*⁴¹.

Para ser profesor de español hay que poseer la *Agrégation* (ver 3.2.1), que comporta 30 créditos adicionales y se realiza en las universidades al final de los estudios o al mismo tiempo que los dos años de máster en lenguas, en la llamada finalidad didáctica, dentro del total de 120 créditos. A modo de ejemplo, podemos citar que en la AESS (*Agrégation* para el nivel superior de secundaria) de la Universidad de Lovaina (UCL) el programa está formado por créditos de prácticas (6 créditos), créditos de cursos y seminarios de las disciplinas (11 créditos) y cursos y seminarios de pedagogía, transversales y comunes a todas las disciplinas (13 créditos)⁴².

⁴¹ Publicación semejante al BOE. Comunidad flamenca: www.staatsblad.be; Comunidad francófona: www.moniteur.be.

⁴² <http://www.uclouvain.be/prog-2013-rom2m-lrom200d>.

En la Comunidad flamenca es posible especializarse en didáctica de ELE junto a la didáctica de otra lengua moderna en los SLO (ver 3.2.1) en las universidades de Amberes, Bruselas, Gante y Lovaina. En la KULeuven tienen una media de 30 estudiantes por año.

En cualquier caso, en Bélgica para trabajar como profesor de lenguas en centros públicos (oficiales y libres subvencionados) hace falta tener los títulos requeridos (*titres requis*⁴³ o *bekwaamheidsbewijs*⁴⁴). Sin embargo, existe cierta permisibilidad en lo que a los títulos requeridos se refiere, pues se puede ejercer de profesor sin el diploma requerido, en función de la realidad de terreno, sobre todo, para luchar contra las situaciones de penuria de profesores que afecta tanto a la Comunidad francesa como a la Comunidad flamenca, sobre todo, en grandes ciudades como Bruselas o Amberes. Por consecuencia, en el caso en el que no haya profesores con formación específica se pueden tener en cuenta candidaturas de personas con títulos denominados “*titres jugés suffisants*” o “*de pénurie*”⁴⁵. Los títulos de penuria no se encuentran especificados en ningún documento oficial. Desde los ministerios se está realizando un esfuerzo desde hace dos años para publicar un inventario preciso de funciones en la enseñanza (común a todas las redes) y de los títulos requeridos⁴⁶.

Puntos clave del apartado 6.1.3:

- No existen concursos públicos de contratación del personal docente. En la mayoría de los casos es decisión del director del centro en base al currículo y a la entrevista.
- La posibilidad de contratar a docentes sin especialización ha sido el resultado de buscar soluciones a problemas de penuria de profesores.

6.1.4. Formación continua

La formación continua tiene una mayor presencia en la educación secundaria en la Comunidad francesa y en la de adultos en la Comunidad flamenca (Ministerio de

⁴³ *Arrêté de l'Exécutif de la Communauté française* del 22 de marzo de 1969 http://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2013-01/a_e_22_04_1969_titres_requis.pdf.

Véase también a este respecto http://www.belgium.be/fr/formation/metier_d_enseignant/diplomes/ o la oferta de plazas vacantes en Comunidad francesa <http://www.reseaucf.cfwb.be/index.php?id=recrutement>.

⁴⁴ <http://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/werken-het-onderwijs/solliciteren/bekwaamheidsbewijzen-om-les-te-geven-om-te-werken-het-onderwijs>

⁴⁵ http://www.belgium.be/fr/formation/metier_d_enseignant/diplomes/.

⁴⁶ <http://www.enseignons.be/actualites/2013/04/16/titres-fonctions-simonet-simplification-2014>).

Educación, Cultura y Deporte, 2012: 83). La gran complejidad tanto administrativa como lingüística de la que hemos venido hablando se refleja también en los planes formativos destinados a los profesores de ELE.

En lo que se refiere a la formación del profesorado ELE que trabaja en la educación secundaria en Bélgica hay que saber que cada red tiene sus propios organismos. Lo que es común a comunidades y a redes es la obligación y derecho a seguir formación (ver 3.2.2). Los directores de los colegios concentran la formación obligatoria en las llamadas *Plataformas de formación*: uno o dos días con formación para todos los colegios a la vez, pues esto perturba menos la organización interna de los cursos en los centros. Así pues, son organismos institucionales de formación los que se encargan de organizar estas formaciones inter-redes. Pero, la oferta propuesta en dichas plataformas no es específica a la enseñanza de lenguas y menos aún a la enseñanza del español⁴⁷.

Además de estas formaciones inter-redes, diferentes organismos de formación o centros proponen sus propios planes formativos, como pasamos a explicar seguidamente:

La Consejería de Educación desarrolla actividades para el desarrollo y promoción del español. Entre dichas actividades lleva a cabo *un Plan formativo* dirigido a estudiantes de didáctica y profesores de español de todas las redes de Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Tiene una amplia oferta formativa que se puede consultar actualizada en línea⁴⁸. El Plan formativo de la Consejería está organizado en dos niveles diferentes: la formación inicial para estudiantes de másteres universitarios belgas y la formación continua del profesorado. Como se anuncia en la presentación (p. 2), en el *Plan Formativo 2013-2014* se ha introducido la clasificación de las actividades en formación continua o inicial o actividad para un colectivo concreto del profesorado. Con todo, no se trata de una verdadera clasificación por niveles formativos de competencia docente (ver 2.2). Según el calendario del Plan formativo el número de formaciones iniciales organizadas este año fue de 6 y el de continuas 13.

El Institut des langues vivantes de la Universidad de Lovaina (UCL) desde 2010, cuenta con una programación de formación para profesores de ELE con talleres certificativos de 3 horas una vez por mes (*Rencontres didactiques*⁴⁹). Los talleres tienen un

⁴⁷ Ver la programación ofertada, por el IFC en la Comunidad francesa: los centros de interés en estas formaciones inter-redes giran en torno a problemas generales de pedagogía (http://www.ifc.cfwb.be/documents/multi/ifc/BROCHURE_IFC-SEPTEMBRE_2013.pdf).

⁴⁸ <http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejerias-exteriores/belgica/publicaciones/Formacion/planformacion-2013-2014/planformacion%202013-2014.pdf>.

⁴⁹ <http://www.uclouvain.be/376888.html>.

carácter teórico-práctico y van dirigidos a profesores de todas las redes belgas. Su carácter es de formación continua. El objetivo de su planificación es focalizar sobre temas y preocupaciones actuales de la didáctica del español.

La Sociedad belga de profesores de español (SBPE) fundada en 1975 y miembro de la FIAPE (Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español) desde su nacimiento hace 38 años es una asociación que realiza actividades y organiza coloquios cada dos o tres años y cuenta con unos 80 miembros⁵⁰.

Centros y organismos de formación de profesores de las distintas redes educativas: CAF, CECAFOC, Red Go, VVKSO, etc. Estos centros u organismos planifican formaciones solo para los docentes de su red. En la Comunidad francesa destacan dos organismos de una larga tradición, a saber: el CAF (*Centre d'Autoformation et de Formation continuée*), organismo de formación que depende del Ministerio en la Red de enseñanza oficial de la Comunidad francesa y el CECAFOC⁵¹ (*Centre Catholique pour la Formation en cours de carrière*), organismo de formación de la enseñanza libre católica. En la Comunidad flamenca tenemos igualmente un organismo para la enseñanza católica, el VSKO (*Vlaams secretariaat voor kristelijke onderwijs*⁵²) y el Go⁵³, organismo de formación de la enseñanza oficial. En ambas comunidades la situación no es muy distinta en lo que concierne la formación inter-redes, pues se priman las formaciones generales en pedagogía antes que las específicas en didáctica de lenguas: las propuestas formativas para profesores de ELE o incluso de LE son escasas.

La *Faculteit Letteren KU Leuven* y el *ILT (Instituut voor Levende Talen)* desde 2007 organiza en colaboración con la Consejería de Educación un coloquio anual de ELE centrado en la enseñanza de adultos y que atrae alrededor de 80 personas cada año.

Los Centros educativos de actividades de formación (centros de educación de adultos). Los *Centrum voor Volwassenenonderwijs (CVO)* de la Comunidad flamenca son centros que además de organizar cursos de lengua organizan formación para profesores. Entre ellos, podemos citar a CVO Kempen, Internationale Hogeschool Leuven, CVO Brugge, Het Perspectief PCVO, CVO de Vlaamse Ardennen, CVO Panta Rhei de Avondschool en Gante.

⁵⁰ Información obtenida de la presidenta de la SBPE.

⁵¹ <http://enseignement.catholique.be/cecafoc/brochure.html>.

⁵² <http://www.nascholing.be/2014-2015/index.aspx?type=3>.

⁵³

http://www.go.be/sites/portaal_nieuw/subsites/NascholingGo/Aanbod20132014/Pages/Nascholing.aspx

Escuelas superiores no universitarias: Hogeschool Universiteit Brussel, Haute Ecole de Charleroi, etc.

El Instituto Cervantes de Bruselas. Organiza formaciones esporádicas en colaboración con algunas editoriales y desde el 2012 organiza un coloquio (*Encuentro de profesores de ELE*).

Estos son todos los organismos que en Bélgica organizan formación para profesores de ELE. A excepción de los organismos de formación de las redes francófonas (el CAF y el CECAFOC) y de la Consejería de Educación, estos organismos no tienen una programación anticipada con mucha antelación y son el resultado de un esfuerzo y motivación personal de los profesores que la coordinan. Así, los programas de las formaciones no responden a una planificación con líneas metodológicas precisas, sino más bien a las oportunidades que se les ofrecen a los encargados de dichas formaciones. Esta falta de publicación anticipada de la formación produce interferencias y repeticiones entre los diferentes sectores, pudiéndose organizar formaciones sobre el mismo tema al mismo tiempo.

Respecto a la valorización de la formación continua realizada por docentes de secundaria o de enseñanza superior hay que decir que no es reconocida oficialmente para la promoción.

Puntos clave el apartado 6.1.4:

- Cada red educativa tiene sus propios mecanismos y organismos de formación del profesorado.
- La formación es muy amplia y frecuentemente surge a partir de iniciativas individuales. La falta de coordinación de los diferentes organizadores independientes genera repetición de las formaciones y falta de coherencia pedagógica.

6.2. Resultados del análisis de la encuesta⁵⁴

6.2.1. Perfil del profesor y formación realizada

⁵⁴ Para ver las preguntas de la encuesta, ver el *Anexo 1* y para el total de los resultados de la encuesta, ver los gráficos del *Anexo 2*.

Según los resultados de nuestra muestra, estos profesores son mayoritariamente belgas (66,9%), mujeres (86,1%) y de mediana edad, con una edad comprendida entre 30 y 50 años (60%). Son mayoritariamente profesores no nativos (38,2% francófonos; 27,8% neerlandófonos) frente a profesores con el español como lengua materna (27,8%).

En relación con su práctica docente, ejercen como profesores fundamentalmente en los CVO (28%), la enseñanza secundaria (28%) y la enseñanza universitaria (17,2%). El 20,8% trabaja en más de un nivel de enseñanza a la vez. El 45,2% imparte además clases de otras LE en sus centros (francés o inglés mayoritariamente), y siguen o han seguido cursos certificativos en otras LE (francés, neerlandés e inglés fundamentalmente).

En cuanto a su titulación, el 54,5% ha realizado una licenciatura en lengua y literatura románicas o modernas en Bélgica; el 20,8% son filólogos procedentes de universidades españolas o latinoamericanas; el 25,2% son traductores de universidades belgas o españolas; el 6,9% son másteres en ELE en alguna universidad española de 60 o más créditos. Salvo un caso (asistente social), son todos universitarios con una licenciatura en lenguas y/o cursos complementarios de postgrado relacionados con la docencia del español en España o en Bélgica e incluso hay seis doctores (5,2%). Los casos de otro tipo de titulación, más alejada, en principio, del estudio de las lenguas se reducen a 6 (5,2%): un asistente social, un economista, un periodista antropólogo, un abogado, un filósofo y un historiador. Son profesores que ejercen la profesión desde hace tiempo, pues el 46,9% lleva más de 10 años de docencia y el 55,6% ha impartido más de 1800 horas.

A la hora de considerar la formación específica de ELE, tan solo el 25,2% de estos profesores contabiliza más de 200 horas de formación en toda su carrera profesional.

Puntos clave del apartado 6.2.1:

- Profesores que son mayoritariamente mujeres y de nacionalidad belga.
- Tienen una larga experiencia en la enseñanza.
- Enseñan español pero, también otras lenguas. Se trata de profesores plurilingües.
- Desempeñan su labor profesional fundamentalmente en la enseñanza para adultos, secundaria y universitaria.
- Poseen en general titulaciones en áreas relativas a las lenguas.
- Tienen escasa formación especializada en ELE comparativamente con su amplia experiencia.

6.2.2. Necesidades formativas descritas por el profesorado

Los resultados del porcentaje de profesores que están de acuerdo en decir que *sí son necesarias* las formaciones que les proponíamos en la encuesta son los que se muestran de mayor a menor en la siguiente tabla recapitulativa⁵⁵.

Tabla 6. *Porcentajes de profesores que consideran necesarias algunas de las formaciones propuestas ordenados de mayor a menor*

Profesores (%)	Es necesaria la formación sobre...
80,8%	cómo potenciar la explotación didáctica de los recursos digitales
74,7%	cómo evaluar
74,7%	la expresión oral y escrita
73%	la interacción oral y escrita
71,3%	cómo seleccionar y mejorar los materiales didácticos
71,3%	cómo trabajar la música o la imagen
70,4%	cómo identificar secuencias de actividades para asimilación de la gramática
69,5%	cómo trabajar el léxico en la clase de ELE
68,6%	sobre comprensión oral y escrita
67,8%	cómo potenciar el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje autónomo
64,3%	cómo trabajar la pronunciación en la clase de ELE
63,4%	sobre la integración de destrezas comunicativas y recursos formales en el enfoque por tareas
62,6%	cómo ayudar a los alumnos a movilizar recursos estratégicos
61,7%	cómo preparar explicaciones didácticas gramaticales
60,8%	cómo seleccionar recursos para un acercamiento a los rasgos socioculturales de la lengua meta
59,1%	cómo trabajar el lenguaje no verbal en la clase de ELE
55,6%	sobre cómo integrar en la enseñanza herramientas para la reflexión del profesor y del alumnos sobre el proceso de aprendizaje
50,1%	mediación oral y escrita
47,8%	cómo motivar a los alumnos
47,8%	aspectos pragmáticos y discursivos
43,4%	cómo influyen los aspectos afectivos en el proceso de aprendizaje
43,4%	el enfoque orientado a la acción del MCER
33%	la teoría de los diferentes enfoques metodológicos y el desarrollo del enfoque comunicativo
30,4%	cómo implicarse en los proyectos de mejora del centro donde trabaja

⁵⁵ No recogemos en las tablas de este apartado aquellos porcentajes inferiores al 5% de respuestas (menos de 6 respuestas sobre el total de 115).

Los resultados del porcentaje de profesores que están de acuerdo en decir que *no son necesarias* las formaciones que le proponíamos en la encuesta son los que se muestran de mayor a menor en la siguiente tabla recapitulativa.

Tabla 7. *Porcentajes de profesores que no consideran necesarias algunas de las formaciones propuestas ordenados de mayor a menor*

Profesores (%)	No es necesaria la formación sobre...
52,1%	cómo trabajar en equipo en el centro donde trabaja
47,8%	cómo motivar a los alumnos
45,2%	cómo implicarse en los proyectos de mejora del centro donde trabaja
43,4%	cómo influyen los aspectos afectivos en el aprendizaje
39,1%	la teoría de los diferentes enfoques metodológicos y el desarrollo del enfoque comunicativo
31,3%	cómo integrar en la enseñanza herramientas para la reflexión del profesor y del alumnos sobre el proceso de aprendizaje
30,4%	cómo preparar explicaciones didácticas gramaticales
29,5%	el enfoque orientado a la acción del MCER
29,5%	cómo seleccionar recursos para un acercamiento a los rasgos socioculturales de la lengua meta
29,5%	cómo trabajar la pronunciación en la clase de ELE
29,5%	comprensión oral y escrita
28,6%	aspectos pragmáticos y discursivos
27,8%	cómo trabajar el lenguaje no verbal en la clase de ELE
27,8%	cómo trabajar el léxico en la clase de ELE
25,2%	sobre cómo identificar secuencias de actividades para asimilación de la gramática
25,2%	cómo seleccionar y mejorar los materiales didácticos
22,6%	interacción oral y escrita
21,7%	cómo trabajar la música y la imagen en la clase de ELE
21,7%	cómo ayudar a los alumnos a movilizar recursos estratégicos
21,7%	la integración de destrezas comunicativas y recursos formales en el enfoque por tareas
20,8%	mediación oral y escrita
20,8%	cómo potenciar el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje autónomo
20,8%	cómo evaluar
11,3%	cómo potenciar la explotación didáctica de los recursos digitales

Los resultados del porcentaje de profesores que están de acuerdo en decir que *no les interesan* las formaciones que les proponíamos en la encuesta son los que se muestran de mayor a menor en la siguiente tabla recapitulativa.

Tabla 8. *Porcentajes de profesores a los que no les interesan algunas de las formaciones propuestas ordenados de mayor a menor*

Profesores (%)	No le interesa la formación sobre...
22,6%	la teoría de los diferentes enfoques metodológicos y el desarrollo del enfoque comunicativo
21,7%	cómo implicarse en los proyectos de mejora del centro donde trabaja
16,5%	cómo trabajar en equipo en el centro donde se trabaja
14,7%	el enfoque orientado a la acción del MCER
13%	aspectos pragmáticos y discursivos
12,1%	cómo integrar en la enseñanza herramientas para la reflexión del profesor y del alumnos sobre el proceso de aprendizaje
11,3%	sobre la integración de destrezas comunicativas y recursos formales en el enfoque por tareas
11,3%	cómo influyen los aspectos afectivos en el proceso de aprendizaje
9,5%	cómo ayudar a los alumnos a movilizar recursos estratégicos
8,6%	cómo potenciar el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje autónomo
7,8%	cómo preparar explicaciones didácticas gramaticales
6,9%	cómo potenciar la explotación didáctica de los recursos digitales
6%	cómo seleccionar recursos para un acercamiento a los rasgos socioculturales de la lengua meta
5,2%	cómo trabajar la pronunciación en la clase de ELE

Los resultados del porcentaje de profesores que están de acuerdo en decir que *no les interesan* las formaciones que les proponíamos en la encuesta son los que se muestran de mayor a menor en la siguiente tabla recapitulativa.

Tabla 9. *Porcentajes de profesores que no saben lo que son algunas de las formaciones propuestas ordenados de mayor a menor*

Profesores (%)	No sabe lo que es la formación sobre...
25,2%	la mediación oral y escrita
12,1%	en qué consiste el enfoque orientado a la acción del MCER
10,4%	aspectos pragmáticos y discursivos de la lengua
6%	cómo ayudar a los estudiantes a movilizar los recursos estratégicos
5,2%	la teoría de los diversos enfoques metodológicos y del enfoque comunicativo

Puntos clave del apartado 6.2.2:

- Los profesores encuestados parecen no tener demasiado interés por cuestiones que no tengan que ver estrictamente con el contenido de los programas de cursos como, por ejemplo, motivación, aspectos afectivos de la enseñanza, aspectos pragmáticos o discursivos...
- Las nuevas tecnologías y la gramática atraen una gran parte del interés de estos profesores.
- No parecen estar claros conceptos teóricos de la didáctica.

6.3. Resultados de las entrevistas

6.3.1. Comentarios sobre el contexto institucional

Todos los entrevistados piensan que **el funcionamiento del sistema educativo de su país es muy complejo**, debido a la organización de comunidades y redes. Esta complejidad parece que ha llevado al país al estatismo: cambiar cualquier cosa en el sistema conlleva tales esfuerzos administrativos que las cosas no se cambian fácilmente. También inciden sobre la complejidad de los documentos oficiales y esto a ambos lados de la frontera lingüística.

Ejemplos (ver también *Anexo 4.1.1*):

<i>Uno</i>	1h09': hablando de lo difícil que es cambiar algo en el país comenta que esto no es exclusivo para las lenguas sino de todo el sistema educativo. "No solo en la enseñanza de lenguas, sino en toda la enseñanza belga. Cambiar algo es ¡uf!, una fuerza difícil".
<i>Cuatro</i>	44': hablando de las diferentes redes nos dice que "es que el sistema belga es un sistema muy complicado, políticamente".

Resaltan **las diferencias sociales existentes entre las diferentes redes y que estas son de origen histórico**. Así la Red oficial sería la red de la clase obrera y la Red libre, la católica, la de la clase alta. La enseñanza oficial sería percibida como una enseñanza de menor calidad, sobre todo en la Comunidad flamenca. Esta mala fama explica, según *Tres* (9') las diferencias en cifras: en su pueblo hay 6000 estudiantes en las escuelas católicas y tan solo 400 en la oficial. En cualquier caso existe una clara oposición entre las redes: *Uno* (1h06') y *Tres* (8') hablan del miedo al *Otro*, refiriéndose a la otra red. *Dos* (35') y *Cuatro* (37') comentan cómo el español se introdujo en la enseñanza oficial en la zona obrera de Lieja, seguramente, según *Dos*, a causa de la llegada de inmigrantes republicanos españoles y refugiados chilenos o argentinos.

Ejemplos (ver también *Anexo 4.1.2*):

<i>Uno</i>	1h04': "esto será por miedo al Otro, no sé pero siempre hubo una guerra entre las redes en Bélgica".
<i>Tres</i>	7': Los de la enseñanza pública tenemos mala fama; "la escuela tuvo esa fama de tener menos calidad por ser de gente pobre". 8': "La gente tenía ese tipo de miedo casi a la escuela de los Otros. Y es muy difícil cambiar la fama de esas escuelas".

Hay **apenas contactos entre los establecimientos de las redes: falta de sinergia entre las redes**. Siempre a lo largo de los años ha habido fricciones entre los dos grupos de enseñanza. Cuentan cómo antes era impensable que un profesor trabajase en ambas redes a la vez, e incluso *Tres* (6') dice que hasta no hace tanto tiempo incluso estaba prohibido. Tampoco suelen tener un diálogo franco en cuanto al número de alumnos. Otro problema que existe es que los profesores de una red no pueden asistir a las formaciones organizadas por la otra red, tanto en la zona flamenca como en la zona francesa, como dice *Uno* (1h04'). También *Siete* (23') confirma este hecho. *Cuatro* (44') habla de la necesidad de “abrir fronteras” entre las redes y *Cinco* (32') dice que es muy difícil hacer colaborar a las redes, pues son como verdaderos partidos políticos.

Ejemplos (ver también *Anexo 4.1.3*):

<i>Uno</i>	1h03: hablando de las formaciones de la otra red dice “Cierran las puertas (...). No entiendo que, siendo alguien profesor niegue la entrada a otra profesora que quiere formarse (...).
<i>Seis</i>	9': Cuando le preguntamos sobre si tiene alguna relación entre las diferentes redes nos dice que no tienen ningún contacto “pero es cada uno su cosa, y ¿sabes por qué?, me parece que nadie quiere perder su puesto, no vamos a decir, bueno, vamos a suprimir nuestra escuela”.

Desconocimiento de la situación en las otras redes y comunidades (personas, programas...), incluso cuando los entrevistados son profesores especialistas en formación en Bélgica. Muchos de los entrevistados no se conocen entre sí. Por ejemplo *Tres* no conoce a *Siete* (3'). *Dos* (48') comenta que no podría trabajar oficialmente con su homóloga de la Red católica y *Cinco* (24') se sorprende cuando le damos datos sobre lo que pasa al otro lado de la frontera lingüística.

Con todo y para los problemas de las redes hay que evidenciar que existen organismos como el de la Consejería y el de la SBPE que han conseguido sobrepasar esas fronteras sociales o lingüísticas. Los profesores de diferentes lenguas nativas usan el español como *lingua franca*, lo que, como dice *Uno* (21'), “no sé si une, pero no desune”.

Ejemplos (ver también *Anexo 4.1.4*):

<i>Dos</i>	34': hablando de los programas de la Red católica dice “yo no conozco de la Red católica nada (...). Nunca he tenido la curiosidad, podía ser interesante”.
<i>Cuatro</i>	43': cuando le preguntamos sobre si conoce a la persona que se encarga de la formación en el <i>Nombre de organismo de formación inter-redes</i> , nos responde “es que no lo sé, me parece que el <i>Nombre de organismo de formación</i> lo hizo”.

Documentos curriculares antiguos, que a pesar de que todos sienten que no están adaptados a lo que habría que hacer en la enseñanza de lenguas modernas, tienen que cumplir. Muchos de los entrevistados (*Dos*: 22', *Cinco*: 25') hablan de aires de renovación en el Ministerio, el que, aun siendo consciente de la situación, sin embargo, y dada la idiosincrasia del sistema educativo, lleva a cabo cambios muy lentamente. El propio sistema, al ser tan complicado, fomenta el *status quo*.

Uno (28') dice que las cosas están empezando a cambiar. El haber obviado en los documentos de la Comunidad francesa el *Marco* se debe, según *Uno* (28'), a que la publicación de los programas de lenguas es algo anterior al *Marco* y por eso no se hizo referencia al mismo (30'). En cambio, sí que en la Comunidad francesa se trabaja por tareas e incluso con el enfoque comunicativo (*Cuatro*: 35'), aunque, como dice *Cuatro* (16') con muchas incoherencias pedagógicas, dando ejemplos de los exámenes. En Flandes, tanto *Cinco* (25') como *Seis* (16') nos dicen que sí conocen estos documentos, pero que no saben en qué medida.

Ejemplos (ver también *Anexo 4.1.5*):

<i>Seis</i>	18': al preguntarle sobre si usan el <i>Marco</i> nos dice que no lo utilizan. "El <i>Marco</i> no estamos utilizando, pero, recuerdo que hubo muchos talleres en Holanda para aprender a trabajar con esto, pero lo que utilizamos son <i>Leerplannen</i> y es del Ministerio y ahí vamos para ver qué objetivos tenemos que alcanzar por nivel y por lengua".
<i>Tres</i>	23': hablando de los documentos que debe utilizar un profesor de lenguas dice que son "unos documentos, no sé, de la prehistoria, pero <i>Nombre propio</i> también tiene que enseñar con esos documentos, él también tiene que utilizarlos para preparar a sus profesores".

En lo que se refiere al control de la calidad de la enseñanza, los entrevistados insisten en el **gran poder en manos de los inspectores** que, finalmente, son los controladores de estos currículos y que deciden sobre temas de enseñanza. Si no cumplen con los programas, tienen problemas con los controles de inspectores de educación como dicen *Tres* (21') o *Cuatro*. *Dos* (26') nos cuenta que, aunque se ha intentado este año organizar concursos públicos para nombrar a los inspectores, sin embargo, por problemas en el desarrollo de dichos exámenes, se ha seguido con el antiguo método de nombrar arbitrariamente a los inspectores, que, en principio, no han recibido formación para ello. En cualquier caso, el examen solo evaluaba la competencia didáctica y no la competencia lingüística del inspector, que puede que no tenga el nivel ideal para su cargo. *Tres* (23') incluso sugiere que los inspectores no conocen el *Marco*.

Ejemplos (ver *Anexo 4.1.6*):

<i>Dos</i>	26': cuando le preguntamos sobre si son importantes los inspectores nos comenta que de ellos depende la evaluación de la calidad de la enseñanza. "Ah, sí, sí, porque la evaluación de la calidad de la enseñanza, los inspectores actualmente no tienen ninguna, ¿cómo decir?, no pueden incidir en la formación, ya no se encargan de eso, porque antes sí, ahora están para evaluar la calidad de enseñanza de un centro".
<i>Seis</i>	20': hablando del control de los inspectores nos cuenta que si no se se siguen los <i>Leerplannen</i> tienen problemas con la inspección. "Recibimos un informe en el que observan estas cosas, dicen lo que habría que cambiar".

La presencia del español en secundaria surge como una **seria competidora con las lenguas del país, sobre todo con el alemán**, pues los estudiantes prefieren hacer cursos de español. En la Comunidad flamenca, el estudio del español se hace fuera del currículo en secundaria y en los CVO, cuando existe, compite directamente con el alemán. También en la Comunidad francesa en la zona de Lieja, según nos cuenta *Cuatro*, consiguieron evitar, alegando razones económicas, la obligatoriedad de realizar el neerlandés como L2, dada su posición limítrofe con los germanófonos. Se esperaba así que los estudiantes eligieran como L2 el alemán. Sin embargo esta libertad ha resultado ser la puerta de entrada al español, pues en muchos colegios de secundaria donde se ofreció la posibilidad de elección de L2 tienen tal demanda de español que tienen profesores de ELE a tiempo completo, cosa impensable en el resto de Bélgica. *Dos* (9'), *Tres* (11') o *Cinco* (57') confirman que el español se va imponiendo en la secundaria a la enseñanza del alemán. Todos los entrevistados están de acuerdo en decir que los estudiantes están más motivados para seguir español que las lenguas germánicas.

Ejemplos (ver también *Anexo 4.1.7*):

<i>Tres</i>	11': nos comenta que el español y el alemán están en competición directa. "Antes era posible estudiar español, pero tenías que echar fuera al profesor de alemán".
<i>Cinco</i>	57': cuando hablábamos sobre la imagen que tiene el español en Bélgica, insiste que es mejor, en todo caso que la alemana, pues "tiene una imagen buena, mucho mejor que, por ejemplo el alemán. Por eso el alemán en cuanto a interés ha ido bajando mucho los últimos diez años tanto en secundaria, como en CVO, como en superior y el español, pues, ha ido entrando como gran competidor".

En cuanto a **los títulos** todos afirman que ahora los profesores tienen, en general, los títulos necesarios exigidos por el país, pero que siguen existiendo casos de profesores sin esos títulos a los que se les contrató en un momento de penuria de profesores e incluso

Tres (34') dice que tiene colegas con muy poca formación. En la Comunidad flamenca se da poca oportunidad a los profesores nativos, pues se exige un B1 en neerlandés para trabajar. En cambio, en la Comunidad francesa hay más profesores nativos.

Ejemplos (ver también *Anexo 4.1.8*):

<i>Tres</i>	34': antes se contrataba a gente que no tenía el título por el problema de penuria de profesores. "Tengo tres exalumnas que dan cursos de español ahora, porque antes no había gente, no había profesores de español".
<i>Cuatro</i>	25': en cuanto al tipo de titulación o perfil de los profesores nos comenta que hay "primero, nativos, hay muchos, nativos que tienen una titulación en España y que pueden hacer un diploma en didáctica en Bélgica, pero no pueden hacerlo con nosotros porque nosotros necesitamos candidatos que pueden impartir dos lenguas (...). Hacen otro diploma que es un diploma no universitario, pero que te da el derecho para dar clase de una especialidad".

Los entrevistados también hablan de **arbitrariedad de la selección del personal por parte de los directores**, a quien nadie controla a la hora de seleccionar al personal docente, como dice *Tres* (1h07): los superiores de los directores solo se interesan por los problemas financieros. No existen concursos públicos transparentes, tipo oposición (*Dos*: 57'; *Cuatro*: 34'; *Siete*: 15').

Los métodos empleados para contratar al personal son el currículum y la entrevista con la dirección: en ningún momento parece pedírsele al profesor demostrar sus habilidades como docente. *Uno* (47') considera que estos métodos de contratación no son ni adecuados ni suficientes. También *Uno* nos dice que ni siquiera los inspectores vienen a clase a observar, sino que se ciñen a ver los documentos y el papeleo realizado por el profesor. *Dos* (6') cuenta que, incluso cuando se organizan los jurados para seleccionar por medio de lecciones públicas, estos se organizan de manera bastante informal.

Ejemplos (*Anexo 4.1.9*):

<i>Cuatro</i>	34': confirma que no hay tribunales en la selección de personal "no hay tribunales, no, no, pero es la regla en toda la enseñanza belga, no hay ninguna oposición, si sales con un diploma, con un sobresaliente, no estás seguro de encontrar trabajo".
<i>Siete</i>	15': Se elige a los profesores de los colegios de secundaria a través una entrevista con los directores. "Oficialmente el Poder organizador tiene que dar su visto bueno, pero en la realidad, es el director que se encarga de esto".

Puntos clave del apartado 6.3.1:

- No hay ninguna sinergia entre las Comunidades ni entre las redes. Algunos de los entrevistados no se conocen entre sí.
- Los entrevistados sienten que su sistema educativo es complejo y lleva al estatismo. Así pues, los currículos y programas son obsoletos.
- No se trabaja con el MCER, en todo caso en la Comunidad francesa, pero el enfoque por tareas es obligatorio. La razón parece ser que el MCER y los planes de lenguas fueron publicados más o menos al mismo tiempo. Esto quiere decir que desde 1999 no se ha vuelto a revisar la planificación en lenguas.
- La evaluación de la calidad de los cursos se deja en manos de los inspectores. Estos inspectores han sido nombrados sin concurso público. Tampoco parecen haber seguido formaciones específicas para desempeñar el cargo.
- La contratación se hace en base a un *curriculum vitae* y entrevistas, aunque no siempre. No existen tribunales: los directores de los colegios deciden, por lo general, autónomamente y de manera arbitraria.

6.3.2. Comentarios sobre la organización y calidad de la formación

Existencia de **diplomas en didáctica de muy diferente calidad** y que sirven para capacitar como profesor. Según *Tres* (15') las formaciones para ser profesor de los CVO son formaciones de baja calidad. *Cuatro* (25') y *Cinco* (20') insisten en la existencia de diferentes títulos de calidad y duración muy dispar, pero que capacitan igualmente al profesor para dar clases. En La Comunidad flamenca, a pesar de que con los SLO la situación está cambiando, sin embargo, hay cierto desconcierto porque dicen no saber cómo hacer las cosas para organizar formaciones de calidad.

También *Uno* (38') resalta que no hay que obviar que hasta hace solo unos pocos años el único título requerido para trabajar como profesor era el de *Etudes Romanes*. Estos estudios están centrados en lengua y literatura francesa como L1, pero los estudiantes de esta especialidad tienen más tarde la obligación de dar las pocas horas de español en los colegios donde trabajan. Así siguen existiendo hoy en día docentes que apenas han seguido cursos de español y a los que, además, no les gusta enseñarlo, con lo que esto significa para la calidad de su enseñanza. Con todo, *Uno* insiste en que esta situación que era normal hace unos 20 años ha cambiado actualmente (47'). Sobre todo en su experiencia como

tutora de prácticas en donde ha podido constatar que el nivel de los alumnos ha mejorado sensiblemente.

Ejemplos (ver *Anexo 4.2.1*):

<i>Uno</i>	38': "al estudiar Filología Románica para ser profesora de francés, tuve que estudiar, tuve, fue casi una obligación estudiar español y lo hice, pero así, sin pensar que algún día mi vida dependería de esto".
<i>Cinco</i>	20': nos comenta las diferencias en la calidad de los títulos pedagógicos otorgados por la Universidad (SLO) y los de los CVO. "El nivel de esas formaciones para hacerse profesor en los CVO es o son mucho más bajas".

La Agrégation no les parece ser una formación didáctica adecuada o suficiente, según nos cuenta *Uno* (1h21). Esta profesora insiste en que sus años de formación en la Universidad no le parecieron suficientes para desarrollar ni su competencia lingüística ni didáctica. *Cinco* (13') también comenta que era una formación dirigida sobre todo para la docencia del francés (L1) y *Cuatro* (12'), por su parte, comenta que la falta de competencia lingüística de la lengua coloquial no es solo un problema del español, sino de todas las lenguas enseñadas en la Universidad. Los estudiantes aprenden un español "de libro" (*Uno*: 1h49'). *Siete* (14') comenta el caso frecuente de que profesores con *Agrégation* en francés o alemán dispensan las clases de español.

Ejemplos (ver también *Anexo 4.2.2*):

<i>Cinco</i>	13': hablando del nuevo programa de Didáctica en dos lenguas modernas que se ha empezado a ofertar en su Universidad comenta que tan solo desde 2007 se ha creado esta especialización y los que antes hicieron la formación solo tenían acceso a una formación en didáctica del francés. "Desde la existencia de las SLO tenemos ya la posibilidad de hacerlo para el español, lo que antes no existía, porque como iba por Filología, pues había una <i>Agrégation</i> de Románicas y esta era solo para el francés: el italiano y el español, no entraban".
<i>Siete</i>	14': nos dice que puede haber profesores que tienen titulación en francés o en germánicas, pero saben hablar español. A la pregunta de si es habitual que los profesores de francés den las clases de español nos dice que "sí, esto es muy frecuente".

Los profesores entrevistados confirman **la falta de incentivos a la formación permanente.** *Tres* (20'), *Dos* (51') y *Siete* (25') insisten en el carácter no adecuado para el desarrollo profesional de las plataformas organizadas por los organismos inter-redes, pues en dichas plataformas no suele haber formación específica de ELE, sino de pedagogía o psicopedagogía en general o en el mejor de los casos de metodología de las lenguas extranjeras. Estas formaciones las tienen que realizar obligatoriamente los profesores "es

obligatorio y no hay forma de escaparse” nos dice *Uno* (45’). Al preguntarle a *Uno* (46’) sobre el interés de las formaciones de las plataformas para los profesores de ELE resalta el hecho de que en la Comunidad francesa cuando se habla de formaciones para profesores de lenguas modernas, estas están dirigidas para las lenguas germánicas en las que ella no puede compartir nada.

Muchos directores no conceden permisos fácilmente a los profesores para asistir a formaciones (*Tres*: 20’; *Cuatro*: 36’; *Seis*: 12’). Otros profesores como *Uno* (14’) o *Seis* (12’) no hablan de tantas trabas a la hora de organizar formaciones e incluso dicen que a sus directores les gusta que se formen u organicen formación. Incluso en estos casos de centros con directores, que animan a que los profesores se formen, no existe ningún tipo de reconocimiento, ni de reducción de horario, ni tampoco entra en los baremos para la promoción. En cualquier caso, no existe la posibilidad de manera oficial de reconocer este tipo de actividades de formación, ya sea como formando o como formador u organizador de formaciones y las decisiones sobre qué formaciones y cuántas el profesor puede seguir se dejan a discreción de la dirección de los colegios. Los directores no quieren que se desorganicen las escuelas con las ausencias de los profesores en las formaciones (*Cuatro*: 23). Así entre los entrevistados hay aquellos que tienen directores que apoyan este tipo de actividades y otros que las frenan, como nos comenta *Cinco* (52’). *Dos* (1h05) piensa que frecuentemente son los propios profesores los que no quieren ir por la angustia que les produce el perder clases.

Ejemplos (ver también *Anexo 4.2.3*):

<i>Tres</i>	27’: hablando de la falta de incentivos para que los profesores se formen comenta que no tiene que ser el profesor el que se busque la formación. “Te dicen que tienes que seguir formación, pero nadie te dice dónde y ellos no organizan (...) En mi escuela solo te recomiendan seguir formación”.
<i>Siete</i>	28’: nos cuenta que en las plataformas las formaciones no son específicas del español. “Muy poca formación tienen los profesores y no se les anima a que tengan más, al contrario, se les frena {con un gesto con la mano que indica ese freno}”.

Todos los entrevistados insisten en que todas **la actividades las hacen por motivación personal** y que sus directores o instituciones a veces ni siquiera saben que están organizando estas actividades. *Uno* (1h30), y *Tres* (40’) mencionan cómo hace unos veinte años las formaciones lanzadas por la Consejería les sirvieron de detonante para entender la importancia de formarse. *Tres* comenta que las formaciones que propone son

casi por casualidades o amistades (28') y *Seis* dice que organiza estas actividades fuera de su horario docente en las horas que tiene para la coordinación. *Cinco* (4') cree que debería haber una mayor implicación de la institución para la que trabaja a la hora de organizar la formación.

Ejemplos (ver también *Anexo 4.2.4*):

<i>Uno</i>	14': su director valoriza el que se encargue de formaciones, pero no tiene por ello ningún reconocimiento en su escuela. "Él me conoce como profesora del centro y lo demás de mi vida no le interesa mucho, bueno, le interesa sí, pero no es un razón por la que darme más reconocimiento que a los demás". Cuando se le pregunta si tiene alguna reducción horaria nos dice que "el cargo de presidenta lo hago de forma voluntaria y por pasión".
<i>Tres</i>	55': comentando las reacciones de sus colegas por su inquietud a la hora de hacer formación dice "de mí se burlan en la escuela, tú estás loca, ¿por qué lo haces?".

Puntos clave del apartado 6.3.2:

- La especialización universitaria en didáctica de lenguas para ser profesor de español no parece adecuada. La situación empieza a cambiar con una nueva organización de los másteres en didáctica.
- Diferentes diplomas de didáctica de muy diferente calidad, duración y contenidos.
- Muchos profesores se ven obligados en sus trabajos a dar algunas horas de español. Los entrevistados han llegado al mundo de la formación por motivación personal y no tienen ventajas en sus puestos de trabajo por hacerse cargo de la formación.
- No existen mecanismos oficiales para fomentar la formación. El sistema de plataformas obligatorias organizadas por los colegios les resulta inadecuado para profesores de ELE, pues se centran en temas de pedagogía. Las formaciones complementarias o la organización como responsables de formación no es reconocida ni para la promoción, ni para posibles descargas horarias.
- Son los directores de los colegios quienes deciden sobre el plan formativo que puede o no seguir un profesor. La mayoría frena a los profesores para formarse, aunque existen casos en donde sí se les apoya.

6.3.3. Comentarios sobre resultados de la encuesta

En cuanto a si **los profesores están o no motivados para formarse**, *Uno* (1h09), *Dos* (1h10) y *Cinco* (36') hablan de dos grupos, por una parte, un grupo de profesores muy motivados, que siempre son los mismos y, por otra parte, un grupo de profesores que no lo están. *Uno* (1h11) explica que la mayoría de profesores solo tienen 2 o 4 horas de ELE y no sienten la necesidad de formarse y el español lo enseñan porque deben y no les compensa formarse por tan solo cuatro horas de su horario, cuando tienen 18h de francés (L1). *Cuatro* (40') habla de que la falta de oferta formativa en la Red católica para el español es la causante de que los profesores no se formen.

Ejemplos (ver también *Anexo 4.3.1.*):

<i>Cuatro</i>	40': sobre la motivación de los profesores a la hora de formarse nos dice "la oferta de formación casi no existía, por ejemplo, en la Red católica no había nada y aún no tienen programa especial para el español y el italiano, porque dicen a los profesores de lenguas románicas que tienen que ver el programa de lenguas germánicas y punto".
<i>Cinco</i>	36': en cuanto a si los profesores de español en Bélgica están motivados para formarse comenta que "hay dos grandes grupos: hay un núcleo duro, que está interesado en la innovación, en seguir formándose, entonces siempre son los mismos los que acuden a las formaciones y, luego, hay todo un grupo y, bueno, creo que si hacemos el cálculo no podemos concluir de otra manera, que sea más grande ese grupo que el primer núcleo grupo, hay todo un grupo que, bueno, da sus clases y sigue dándolas como las daba hace cinco años

En cuanto a **las carencias de los profesores y lo que buscan a la hora de formarse**, todos los entrevistados vuelven a resaltar los mismos datos de la encuesta, sobre todo, el hecho de que buscan cosas prácticas y buscan el encuentro con otros profesores. Esta búsqueda de formaciones prácticas la explican algunos (*Uno*: 1h20' y *Cuatro*: 47') por la formación que han recibido anteriormente, que era muy teórica e impartida por formadores "pedagogos de despacho" (*Uno*: 1h20'). *Cinco* (38') piensa que los profesores no se interesan por problemas como la afectividad o la motivación porque siguen sintiéndolos como temas muy teóricos y, además, suelen ser profesores de cierta edad y de formación muy tradicional, pero piensa que, con todo, las cosas van cambiando con los profesores más jóvenes.

Dos (1h20) nos da ejemplos de formaciones que le pide la mayoría de profesores y que se corresponden con los resultados de nuestra encuesta (Tic, evaluación, gramática...), pero insiste que aquellos que llevan años formándose buscan formaciones con temas actuales de didáctica.

Ejemplos (ver también *Anexo 4.3.2*):

<i>Dos</i>	“Ellos se interesan por cosas más básicas, como la evaluación, siempre es lo que me piden, ¿qué vamos a hacer para evaluar mejor?, ¿cómo corregir los errores?, ¿cómo trabajar la gramática?, ¿cómo integran las nuevas tecnologías, de pizarra digital?, ¿cómo trabajar con un manual, pero también compaginando con otro tipo de documentos auténticos?, ¿cómo realizar la progresión dentro del currículo de un año escolar?, por ejemplo, con graduación en la dificultad, son realmente cosas de terreno, ya ves”.
<i>Cuatro</i>	46’: sobre si buscan formación práctica o teórica dice que “no, no, hay que empezar por ejemplos y por unidades y, después de los ejemplos sacar unas reflexiones teóricas, pero empezar por la teoría no, no va a gustarles”.

También se evidencia que en Bélgica hay una **oferta formativa muy grande** para un país muy pequeño, pero al mismo tiempo, algunos de los entrevistados insisten en que las formaciones a veces no están adaptadas a su nivel formativo. Así *Uno* (1h14) insiste en el problema que hoy en día se plantea para aquellos profesores que llevan formándose desde hace 15 años y en que se han de buscar cosas nuevas, sobre todo teniendo en cuenta que, como dicen *Uno* (1h15) y *Dos* (1h30), los profesores jóvenes asisten menos a formaciones que los mayores.

Ejemplos (ver también *Anexo 4.3.3*):

<i>Uno</i>	1h16’: “Hay tantas formaciones en un país tan pequeño que podemos ir todos donde queremos”.
<i>Seis</i>	23’: pone en evidencia que hay una gran oferta formativa “si veo lo que ofrecen en <i>Klasse</i> {revista para profesores de secundaria} hay mucho, así que en mi opinión estimulan y hay de todo, así que no hace falta organizar más, porque hay tanta oferta que no sabes por dónde empezar”.

Puntos clave del apartado 6.3.3:

- Existen dos grupos de profesores, el uno lleva años formándose, el otro, más mayoritario, no parece interesarse por la formación.
- La mayoría de profesores tienen una carga en español muy pequeña y no sienten que sea rentable formarse.
- La larga tradición de formaciones teóricas parece ser un detonante para que los profesores busquen formaciones prácticas con fórmulas mágicas para llevar a clase.
- Hay una oferta formativa en Bélgica muy grande. Las formaciones se repiten. No existen niveles formativos previstos.

7. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

En este capítulo nos proponemos presentar, en primer lugar, las necesidades formativas percibidas a partir de los resultados obtenidos (ver 7.1) para, en segundo lugar, interpretar dichos resultados en la discusión del trabajo (ver 7.2).

7.1. *Necesidades formativas*

Nuestro trabajo ha permitido detectar necesidades formativas del profesorado de ELE en Bélgica según los parámetros estudiados y que pasamos a exponer seguidamente.

7.1.1. Necesidades formativas derivadas del contexto institucional

Según los datos obtenidos en nuestro estudio sobre el contexto institucional, el profesor de ELE necesita formarse para impartir clases a adolescentes de últimos años de la enseñanza secundaria e impartir clases a adultos (nivel universitario o enseñanza de adultos), pues es ahí donde se encuentra el mayor número de estudiantes de español. En cambio, no existen necesidades formativas para la enseñanza específica del español a niños, pues el español es casi inexistente en los estudios primarios (ver 6.1.2).

En lo que respecta a la formación inicial del profesor se necesitaría ofrecer formación exclusiva en ELE a la que se pudiera acceder por diferentes itinerarios. En efecto, por un lado, no existen propuestas exclusivas en ELE, pues se ha de estudiar la didáctica de ELE en combinación con la de otra lengua y, por otro lado, incluso cuando se combina, hay que haber seguido antes tres años en la universidad en Filología o Traducción e Interpretación (ver 6.1.3).

En lo que respecta a la formación continua hemos detectado necesidades diferentes según se trate de la formación inter-redes, la formación organizada por los organismos oficiales de formación o la formación organizada por otros organismos o instituciones. En lo que respecta a la formación inter-redes organizada en dos días para todos los colegios (las llamadas *Plataformas*) y las formaciones organizadas por los organismos oficiales de formación (CAF, CECAFOC, Red Go, VVKSO) se necesitan también propuestas formativas específicas de ELE, pues las formaciones existentes actualmente giran

fundamentalmente en torno a problemas generales de psicopedagogía y las formaciones en didáctica de ELE o incluso en didáctica de lenguas son escasas. En lo que respecta a la formación de otros organismos que sí ofrecen formación específica y muy amplia de ELE (Consejería de educación, SBPE, ILV/UCL, KULeuven, CVO, escuelas superiores, Instituto Cervantes), se necesita una mayor coordinación en las propuestas formativas de los diferentes centros o instituciones organizadoras, así como que estos organismos propongan con antelación sus programaciones y clasifiquen las propuestas en niveles formativos. En efecto, solo la Consejería de Educación publica su programación con anticipación. El resto de organismos ofrece formación en función de las oportunidades que van surgiendo: esto crea falta de coherencia formativa en la oferta general en el país y repetición de formaciones en periodos de tiempo muy cortos. Tampoco la oferta de estos organismos está clasificada en niveles formativos (A, B, C) respecto al público a la que va dirigida (ver 6.1.4).

7.1.2. Necesidades formativas derivadas del perfil y la formación de los profesores

Según el perfil y formación realizada de los profesores, también se ve, en correlación con las necesidades que acabamos de exponer, que este profesorado necesita más formación continua específica en ELE. En efecto, parece que se trataría de un profesorado fundamentalmente no nativo, de edad madura y con muchos años de experiencia en el aula. Tienen la formación inicial exigida por el país para ser profesor de ELE, pero, en cambio, sería necesaria formación específica en ELE, pues poseen muy poca (ver 6.2.1).

7.1.3. Necesidades formativas percibidas como tales por los propios profesores

En cuanto a las necesidades formativas percibidas como tales por los propios profesores, nuestro trabajo ha evidenciado que, por una parte, el profesorado de Bélgica considera necesarias formaciones sobre cómo potenciar la explotación didáctica de los recursos digitales, cómo evaluar, cómo desarrollar la expresión e interacción oral o escrita o cómo seleccionar y adaptar materiales. También se puede constatar una preocupación por la gramática. Además, el profesorado de Bélgica no parece haber asimilado totalmente el concepto del enfoque por tareas, pues dice necesitar formarse en el mismo. En paralelo a estas formaciones surgen otras necesidades formativas acordes con preocupaciones actuales de la didáctica y metodología de LE, tales como la de cómo trabajar la música o la

imagen, el léxico o la pronunciación en el aula de ELE o el trabajo cooperativo. Todos estos temas fueron clasificados por más del 63% de los profesores como necesarios.

En cambio, los profesores no consideran necesarias formaciones relativas al trabajo en equipo o formaciones centradas en cómo mejorar los proyectos del centro donde trabajan. Tampoco parecen atraer al profesorado las formaciones sobre cómo motivar a los alumnos o sobre cómo influyen los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas. A pesar de no tener demasiada formación específica en ELE, sin embargo el profesorado dice que no es necesaria la formación relativa a la teoría de los diferentes enfoques metodológicos y el desarrollo del enfoque comunicativo. Todos estos temas de formación fueron clasificados por más del 39% de los profesores como no necesarios.

Tampoco la mayoría de los temas que acabamos de mencionar parece interesarles a los profesores: destacamos que incluso más de un 13% no muestran interés ni por formaciones sobre aspectos pragmáticos y discursivos, ni por formaciones sobre el enfoque orientado a la acción del MCER. El 12% no sabe qué es este enfoque orientado a la acción. En la misma línea, el 25% de los profesores desconoce qué es la mediación oral y escrita.

Estos datos muestran que puede que no tengan claros conceptos teóricos de la didáctica, avances actuales de la misma en temas como la motivación, factores afectivos, aspectos pragmáticos... y que existen parcelas de desconocimiento o de interés sobre principios que aparecen en el MCER (enfoque orientado a la acción; la mediación...): sería necesario organizar, por una parte, formaciones para aclarar conceptos de la didáctica actual de las LE, pues, a pesar de que no parece interesarles no tienen la formación suficiente en ello y, por otra parte, formaciones para la toma de conciencia por parte de estos profesores de la importancia de la reflexión sobre su práctica docente, pues más del 40% de estos profesores no consideran necesarias (31,3%) o no les interesan (12,1%) formaciones sobre herramientas de reflexión docente (ver 6.2.2 y gráfico 21: *Anexo 2*).

7.1.4. Necesidades formativas derivadas del contexto real de los establecimientos

Según nuestros datos, se necesita que los propios colegios y especialmente los directores de los centros, en general, apoyen más la formación específica en ELE de los docentes, pues parece que esto es una de las trabas a la hora de formarse. También se ha evidenciado la necesidad de fomentar una sinergia de la formación de profesores entre las redes de enseñanza y comunidades, que supere las barreras lingüísticas y sociales existentes, creando contactos reales entre los profesores, pues, en general, trabajan solos en

los institutos y resienten la necesidad de compartir experiencias. Todo ello incide, de nuevo, en la necesidad de formación sobre herramientas de reflexión docente.

Los profesores trabajan en sus aulas con documentos curriculares antiguos que no tienen en cuenta el MCER, al menos en la Comunidad francesa. Del mismo modo como hemos destacado en el punto precedente, se necesitarían formaciones sobre los conceptos fundamentales de este documento y su implicación en la práctica docente (ver 6.3.1).

Las formaciones universitarias en didáctica no parecen suficientes para desarrollar en la realidad de sus aulas la profesión: se necesitarían formaciones que les acompañaran para desarrollar su competencia didáctica, teniendo en cuenta los contextos en los que trabajan (ver 6.3.2).

Los profesores entrevistados insisten en la importancia de formaciones que focalicen en el carácter práctico y en el encuentro con otros colegas. También los profesores consideran que la formación se repite para aquellos profesores que llevan años formándose, apuntando de nuevo a la necesidad de niveles formativos (ver 6.3.3).

7.2. *Interpretación y discusión de los resultados*

Dado que la formación continua que se propone en el momento actual en Bélgica parece no prestar atención suficiente a las necesidades que acabamos de exponer (ver 7.1.1 7.1.2 y 7.1.3) nuestra interpretación de estos resultados es que la formación continua dirigida a los docentes ELE de Bélgica no tiene en cuenta las necesidades formativas del contexto belga y no se corresponde a las necesidades identificadas en esta investigación. En los próximos párrafos discutiremos esto y otros resultados de nuestra investigación.

Hemos podido constatar que la formación docente permanente es una preocupación actual en la didáctica de las lenguas a nivel europeo, pero, estamos convencidos de que dicha preocupación se ha centrado en las necesidades de un tipo de profesor que no se adecua especialmente al perfil de profesor que nos hemos encontrado en un país como Bélgica, como ya anunciábamos en la introducción de este trabajo. En efecto, entre los diferentes proyectos, la parrilla EPG de la que hablábamos en el estado de la cuestión (ver 2.3.2) ha hecho grandes avances para estandarizar lo que se entiende por competencia (qué) y la manera de organizar su desarrollo (cómo) y que seguramente va a ser una herramienta de gran utilidad para dotar de coherencia a los procesos formativos. Pese a su interés, en el caso de Bélgica, nuestro profesorado mostraría un desarrollo docente en

zigzag y no seguiría la manera lineal de niveles (1,2, 3) propuesta en la parrilla EPG, salvo en contados casos. Esto es normal porque dicha parrilla se realizó pensando en un recorrido docente determinado (desde una formación inicial hasta una formación continua de alto nivel) y con un perfil de profesor que poco tiene que ver con el profesorado al que nos hemos acercado en nuestro estudio, como pasamos a detallar seguidamente.

En el primer boletín del proyecto EPG de febrero 2012⁵⁶ se nos recuerda que “para que los resultados del proyecto sean útiles deben coincidir con las expectativas de los diferentes profesionales del ámbito de la enseñanza de lenguas, lo que constituye un verdadero reto para una iniciativa dirigida a todos los países europeos”. Por desgracia, Bélgica participó tan solo con tres profesores porque no figuraba entre los 11 países “partenaires” del proyecto⁵⁷. En los otros boletines que se pueden consultar en línea⁵⁸ pudimos obtener datos sobre el perfil del profesor con el que se validó la parrilla. Respecto a la validación en el proyecto de lo referente al español sorprende que de los 249 profesores de español, 230 eran hispanohablantes y eso que en el total de las lenguas del proyecto la participación de los no nativos era aproximativamente de la mitad (912 nativos frente a 902 no nativos).

Viendo los datos demográficos de este proyecto, se puede comprobar fácilmente que se realizó con la ayuda de un perfil de profesor altamente cualificado y con larga experiencia: la mayoría de profesores consultados en el total de las lenguas eran o de enseñanza no reglada (*vocational training, workplace training or adult education*: 488) o profesores universitarios (622), más de 1000 tenían más de 10 años de experiencia y más de 700 tenían un máster específico en la lengua que enseñaban. Si cotejamos estos datos con los obtenidos en nuestra encuesta, vemos que hay grandes diferencias en cuanto a la formación realizada. A día de hoy no podemos decir si entre los profesores de enseñanza de adultos con los que se pilotó la parrilla solo participaron profesores del Instituto Cervantes, pues no hemos podido obtener estos datos. La puntualización, que puede parecer a simple vista insignificante, no es nimia, pues los profesores del Instituto

⁵⁶ http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/epg/boletin-epg-01.pdf.

⁵⁷ Información personal obtenida en un intercambio de email el 17/03/2014 con Pernelle Benoit, coordinadora del proyecto EPG del CIEP.

⁵⁸ <http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/Main-field-testing-teacher-survey.pdf>.

Cervantes tienen formación puntera en ELE, exigida para su contratación⁵⁹ y esto está lejos de ser la realidad de la mayoría de profesores de enseñanza de adultos de Bélgica.

Con todo, somos conscientes de que nuestros datos solo sugieren que los profesores belgas han seguido una formación en zigzag y no lineal y no podemos saber si esta parrilla es apta o no para medir la competencia docente de profesores cuyo perfil se aleja tanto de aquellos con los que se pilotaron los *items* de la parrilla. Sería muy interesante ampliar el presente estudio con datos obtenidos, tras haber hecho completar dicha parrilla a los profesores belgas.

En cambio, creemos haber puesto en evidencia a lo largo del trabajo la importancia de tener en cuenta el contexto de enseñanza, como paso previo imprescindible antes de planificar formación continua en ELE, sobre todo, fuera de España, y esto a la luz de los tres estudios que hemos realizado: el descriptivo de la situación institucional belga; el cuantitativo de la encuesta y el cualitativo de las entrevistas. Es en la especificidad del contexto de enseñanza donde hemos visto que hay datos que se escapan a simple vista y que pueden ser fundamentales. Vamos a resaltar a continuación algunos de ellos.

En efecto, hemos indagado sobre la realidad del país, realizando un estudio documental que nos ha dado pistas de trabajo importantes. En este primer análisis encontramos una gran dificultad, pues ha sido muy difícil en un país federal como es Bélgica con un sistema de comunidades, regiones, provincias y redes educativas el poder resumir una situación tan compleja a partir de multitud de documentos oficiales en ambas lenguas. Todo ello es la consecuencia de la ley de la Constitución belga que defiende la libertad de organización de la enseñanza. Se multiplican planes docentes en secundaria donde es difícil resumir los objetivos de formación, ya sea en lenguas o en otras materias. Así pues, en este trabajo solamente hemos presentado muy someramente los objetivos en lenguas y sería interesante analizarlos con más detenimiento en próximas investigaciones.

En lo que se refiere al español, es importante poner en evidencia que existe poco margen para la elección de esta lengua en los estudios secundarios, pues, dada la obligatoriedad de seguir las lenguas del país, en el mejor de los casos es una L3 o L4 o incluso es un curso opcional fuera del currículo (Comunidad flamenca). Sin embargo, el español es una lengua en auge si vemos el número de estudiantes de la enseñanza de adultos, donde se convierte en la primera lengua extranjera estudiada: el belga cuando

⁵⁹ Para la consulta de los requisitos de contratación del Instituto Cervantes, véase <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/formacion/requisitos.htm>.

puede elegir libremente una LE elige el español. Estos datos que podrían sorprender a primera vista, pueden explicarse a partir de las relaciones entre ambos países, de origen histórico, pero no solo, pues con el transcurrir de los tiempos, ambos países han sabido mantener estrechos vínculos. España sigue siendo uno de los destinos más elegidos por los belgas para sus vacaciones y por otro lado, el número total de españoles residentes en Bélgica, en 2009, era de 49.924⁶⁰. Quizás sea este el momento de hablar de la imagen de España o de lo español en Bélgica, pues es un tema que hemos tocado solo tímidamente en las entrevistas y que merecería por sí solo un detallado estudio, pues sospechamos que es un importante factor a la hora de la elección del español en Bélgica. En las entrevistas se confirmó una imagen positiva de España y la motivación de los estudiantes a estudiar la lengua y la cultura española, hecho que también hemos comprobado personalmente en las clases que impartimos en la universidad.

Acercarse al sistema de redes de educación en Bélgica es imprescindible a la hora de analizar la educación y la formación del profesorado. Las redes constituyen compartimentos estancos, mundos totalmente separados y con poderes importantes sobre lo que se ha de enseñar y cómo, en virtud de esa libertad de la que hablábamos y que se encuentra en la Constitución belga. A causa de la falta patente de sinergia y coordinación entre las redes u organismos, se genera en la organización de la formación del profesorado una falta de coherencia pedagógica y de visión de conjunto. Es interesante notar que en un país que se declara neutro desde el punto de vista religioso, más de la mitad de la educación esté controlada por la enseñanza católica en ambas comunidades. Este hecho se explica, de nuevo, a partir de la libertad de organización de la enseñanza y que ha favorecido el arraigo de la enseñanza católica, en contrapunto con la enseñanza oficial, creándose una verdadera escisión que poco tiene que ver con lo religioso, sino más bien con lo social e ideológico. Así, entre los propios belgas se ha acuñado la idea de que la enseñanza católica es aquella de calidad para la clase media y alta de la sociedad y, en cambio, la enseñanza oficial sigue arrastrando la imagen de una enseñanza de poca calidad y reservada para la clase obrera o para la población de inmigrante.

En lo que se refiere a la contratación del personal, destacamos la arbitrariedad que existe, en general, en los centros a la hora de seleccionar el personal: los ministerios no

⁶⁰ Fuente: Registro de Matrícula del Consulado General de España en Bruselas [en línea: <http://www.empleo.gob.es/es/mundo/consejerias/belgica/emigracion/contenidos/DatSoc.htm>].

describen cómo hay que llevar a cabo los procesos de selección, limitándose solo a determinar los títulos necesarios para ejercer como profesor de ELE.

Tras este análisis de la situación institucional en Bélgica, hemos intentando centrarnos en el profesor de ELE: saber cómo es, su perfil, sus expectativas formativas y su realidad laboral. Así a través de una encuesta a una muestra de profesores y entrevistas a especialistas de la formación en este país hemos obtenido datos inéditos hasta el momento, pues no existe ningún estudio anterior al nuestro sobre estos temas relativos al profesor de ELE en Bélgica.

Tanto los datos obtenidos de nuestra encuesta como los datos obtenidos de nuestras entrevistas deben ser considerados con precaución y pensando que el estudio podría replicarse más tarde, ampliando la muestra de profesores de ELE hasta obtener un muestreo que nos permitiera afirmar que los resultados pueden considerarse representativos de la población a estudio.

A pesar de todo ello, consideramos que nuestros resultados son un espejo más o menos fidedigno de la realidad de la práctica docente de estos profesores y es ahí donde el cuestionario nos dio resultados llamativos, las entrevistas consiguieron justificar o ampliar la información. Entre estos datos, por ejemplo, llama la atención en el cuestionario la falta de motivación por la formación que parecen tener los profesores. Gracias a las entrevistas pudimos comprobar que esto es normal, pues son muchas las trabas que tienen los profesores para formarse y, además, no hay ningún tipo de incentivos profesionales, sino que la formación sigue siendo el resultado de un esfuerzo personal y sin ningún reconocimiento laboral. También evidenciamos a este respecto el hecho de que muchos de los profesores de español no han decidido serlo por voluntad propia, sino que se lo han impuesto en sus colegios donde normalmente enseñan francés como L1 y les añaden algunas horas de español.

Si entre todos los datos obtenidos debiéramos poner de relieve un punto sobre las necesidades formativas que sienten los propios profesores, destacaríamos la búsqueda de formaciones muy prácticas, que les sirvan directamente en su aula. Con las entrevistas pudimos ir un poco más lejos y entender que esto puede ser debido a dos causas, en principio, contradictorias y el tema merecería estudiarse con profundidad en ulteriores estudios, pues o bien es debido a que la formación anterior que han tenido ha sido fundamentalmente teórica o bien a que, justamente por la falta de formación específica

ELE, no se sienten capaces de realizar el paso necesario entre los conceptos teóricos y los conceptos prácticos, buscando así “fórmulas mágicas” para sus clases.

Nosotros nos inclinamos más bien por la segunda lectura. Podemos ver que son profesores de larga experiencia en el aula (nivel C: experto), pero con muy poca formación específica de ELE (nivel A: novel). Esperaríamos pues, que las acciones de formación que estos profesores de larga experiencia buscan no fueran tanto aquellas que inciden en el *saber hacer* (habilidades comunicativas y didácticas), sino en el *saber* (conocimientos) y, sobre todo, en el *saber ser* (creencias y actitudes) y *saber aprender* (estrategias). En cambio, los profesores insisten en considerar que necesitan formación que les sirva para ese *saber hacer* y se observan creencias y actitudes firmes sobre lo que ellos consideran que es su desarrollo personal como profesionales de ELE, dejando poca cabida a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje o enseñanza y buscando contenidos formativos que no se salgan de lo que es estrictamente curricular. Pero, sin embargo, hemos comprobado que existen importantes parcelas de desconocimiento: un porcentaje relativamente considerable respondió “*No sé lo que es*” en temas como, por ejemplo, la mediación oral y escrita o en qué consiste el enfoque orientado a la acción del MCER o en aspectos pragmáticos y discursivos de la lengua ...

En cuanto a los datos obtenidos sobre su realidad docente resaltamos dos problemáticas con dos figuras importantes en el sistema de enseñanza secundaria: la figura del director y la figura del inspector. Por una parte, el director contrata en solitario y según criterios no muy transparentes, al personal docente. Por otra parte, el inspector decide también en muchas ocasiones lo que un profesor debe o no hacer en sus clases, en función de los programas de su red, pero tampoco en este caso, sus límites en la función parecen totalmente delimitados o descritos, como quedó manifiesto en las entrevistas.

En definitiva, los resultados de este estudio ponen de manifiesto la existencia de profesores de ELE con unas necesidades determinadas que estarían condicionadas por el entorno en el que trabajan. Es evidente que realizar un estudio del contexto es entrar en muchas más variables que, dados los límites de este trabajo, no hemos podido presentar aquí o que merecerían ser estudiadas con más detenimiento. Con todo, consideramos que estudios como el nuestro pueden servir a los organismos de formación a reconsiderar las propuestas formativas para ofertar una formación más adecuada a las necesidades y la realidad del país.

8. CONCLUSIONES

Una vez analizados los datos e interpretados los resultados, vamos a dar respuestas a las preguntas de investigación que nos habíamos formulado.

¿En qué medida la formación continua del profesorado ELE en Bélgica se adecua a las necesidades formativas de estos profesores en este país?

En el país que nos ocupa, Bélgica, y según los resultados de nuestro estudio, las propuestas actuales de formación continua no muestran una correlación con las necesidades observadas. En el análisis de nuestro estudio se ha puesto de manifiesto la situación del profesorado que trabaja en Bélgica con unas características muy concretas y con unas carencias y necesidades determinadas que estarían condicionadas no solo por la formación seguida, sino también por el entorno institucional o el de los propios centros en los que trabaja.

Este profesorado necesita más formación específica en ELE, que garantice la coherencia entre los distintos componentes y fases formativas, que responda al nivel formativo en el que se encuentra el profesor en formación, que acompañe al profesor en la reflexión sobre su propio desarrollo de la competencia docente. Todo ello deberá estar regido bajo un enfoque que considere como punto de partida las cuestiones o interrogantes que emergen de la misma práctica docente y que experimenta el profesor en formación en un contexto real de aula.

¿En qué medida la formación continua del profesorado responde a las necesidades formativas derivadas del contexto institucional?

El estudio del español en Bélgica ha sido frenado por la obligatoriedad existente en este país a estudiar las lenguas de las comunidades vecinas. Con todo, como hemos visto, es una lengua muy atractiva para los belgas y en auge, convirtiéndose en seria competidora con las lenguas del país, cuando no existe dicha obligatoriedad. Así, en la enseñanza de adultos, es la lengua más estudiada e incluso en la enseñanza secundaria en algunos lugares su estudio ha pasado de ser L3 o L4 a L2. En los centros se ha empezado a impartir cursos de español gracias al personal docente disponible, que poseía titulaciones en *Etudes Romanes* o en Traducción. En los propios centros se le ofrece formación al docente, pero

esta es desacertada, pues está lejos de ser específica en didáctica de ELE y, además, es insuficiente. Respecto a formaciones organizadas por otros organismos externos a los centros, a pesar de existir una oferta amplia, hay una falta de coherencia pedagógica importante. Así pues, el personal docente de los centros no tiene la formación específica en didáctica del ELE suficiente y no puede, en consecuencia, responder satisfactoriamente a las necesidades exigidas de los contextos institucionales de enseñanza.

¿En qué medida la formación continua del profesorado responde a necesidades formativas derivadas del perfil y la formación ya realizada por los profesores en Bélgica?

Los profesores que respondieron a nuestra encuesta tienen un perfil particular, puesto que son docentes de larga experiencia en el aula, pero con poca formación específica en ELE. Además este profesorado, dada su edad, obtuvo su titulación universitaria en un momento en el que al estudio de la didáctica de lenguas no se le había prestado la suficiente atención. A la hora de su contratación solo se había tenido en cuenta la competencia lingüística del profesor, en general, no nativo. Así pues, es evidente que tienen habilidades docentes adquiridas en el aula y experiencia en el aprendizaje de lenguas, siendo ellos mismos plurilingües, pero tienen grandes carencias a nivel teórico sobre conceptos fundamentales o enfoques actuales de la didáctica o incluso sobre el conocimiento de documentos de base, como el propio MCER. Estas necesidades específicas de los profesores no se tienen en cuenta de manera suficiente en las propuestas formativas actuales.

¿En qué medida la formación continua del profesorado responde a las necesidades formativas percibidas como tales por los propios profesores?

Una parte de los profesores encuestados siente carencias en preocupaciones actuales de la didáctica y metodología, como el enfoque léxico o la pronunciación... Con todo, según nuestro estudio, los temas que más preocupan a la mayoría son los recursos digitales, evaluación, selección y adaptación de materiales... A pesar de que declaran no necesitar formaciones teóricas sobre los diferentes enfoques metodológicos, es necesario poner de relieve que existen importantes parcelas de desconocimiento. En efecto, es evidente que tendrán carencias a la hora de adaptar los materiales o de evaluar o de llevar al aula la gramática, si no han tenido acceso a formaciones específicas que les ayuden a trasladar los

conceptos fundamentales teóricos del enfoque comunicativo a su práctica docente. Hasta el momento, estas necesidades sentidas como tales por los profesores no parecen haber encontrado respuesta.

¿En qué medida la formación continua del profesorado responde a las necesidades formativas derivadas del contexto real de los establecimientos de enseñanza?

La complejidad del sistema belga ha llevado a que los centros de educación se gestionen de manera relativamente autónoma y las decisiones sobre el personal docente recaigan casi exclusivamente sobre los directores. La mayoría de los directores no parecen considerar que la formación sea una necesidad prioritaria para sus profesores. Por ello, habría que hacer tomar conciencia a la dirección e inspección de los colegios de las carencias formativas de su personal docente para dispensar las clases de español. Solo si los directores comprenden las ventajas de la formación para aumentar la calidad de la enseñanza de sus centros y permiten a los profesores realizarla en su horario laboral, estos podrán seguirla.

9. ESBOZO DE LÍNEAS METODOLÓGICAS PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESOR DE ELE EN BÉLGICA

Hacer propuestas formativas que puedan resultar significativas a los profesores necesita de los pasos previos que hemos dado en este trabajo, analizando los datos obtenidos sobre las necesidades formativas en Bélgica e interpretando los resultados (Bernaus, 2012; Matei, Bernaus, Heyworth, Powl, & Wright, 2007; Thorney & Mackey, 2003). Desde un enfoque realista, tal como lo describe Esteve (2009), queremos insistir en la necesidad de considerar como punto de partida de la formación las cuestiones o interrogantes que emergen de la misma práctica docente y que experimenta el profesor en formación en un contexto real de aula en un contexto preciso, el belga. Así pues, creemos que hay que desarrollar no solo las competencias cognitivas de los profesores, sino también dotar de significatividad a la formación a partir de la propia experiencia del profesor en formación y considerando la totalidad del individuo que aprende (enfoque humanístico y constructivismo).

En un contexto específico como es el de Bélgica, las líneas metodológicas podrían empezar a trazarse a partir de estudios como el que aquí se ha desarrollado y tomando como referencia propuestas como las que aparecen, entre otros, en Bernaus (2012) o Higuera (2012). En ellas, partiendo de un aprendizaje basado en la acción y desde la acción dentro de los contextos reales de enseñanza (Korthagen, 2001) se promueve una práctica reflexiva cuyo objetivo último no es otro que la mejora de la calidad de la enseñanza mediante el desarrollo de una formación de calidad y que responda verdaderamente a las necesidades del profesor.

Así pues, vamos a trazar a continuación algunos principios metodológicos que quieren tener en cuenta los resultados obtenidos en nuestro estudio. En los apartados que siguen vamos a describir e ilustrar principios para propuestas formativas que deberían al menos constituir un *Certificado universitario*⁶¹, que nos parece que sería el mínimo de formación necesaria para que un profesor en formación pueda actualizar conocimientos y habilidades de didáctica de ELE. En la enumeración de las líneas metodológicas partimos de los enunciados presentados en Higuera (2012: 107-111) y que vamos a ilustrar con datos obtenidos en nuestro estudio, como veremos a continuación:

a) Aprender a través de la acción

Según nuestros resultados, el profesorado belga parece carecer de formación especializada en ELE. Con todo, su desarrollo profesional podrá realizarse a partir de actividades que tengan en cuenta su práctica docente. La competencia solo se puede evaluar en la actuación y desde la actuación: las acciones que realizan mostrarán precisamente los conocimientos, habilidades y actitudes que tienen. Por eso, las actividades formativas que se les propongan deberían focalizar no solo en actividades teóricas, sino también prácticas, de manera intercalada, planteando, por ejemplo, métodos relacionados con la observación de clases.

b) Facilitar la interacción entre los participantes

Según nuestros resultados, los profesores belgas parecen no interesarse en cuestiones como las del desarrollo de proyectos conjuntos de mejora de su centro o el trabajo en

⁶¹ Un certificado universitario certifica el éxito en una formación y la obtención de los créditos asociados, sin conferir grado académico. Desde Bolonia, es un título reconocido por las comunidades francesa y flamenca. Los créditos obtenidos (mínimo 10 créditos) pueden ser valorizados *a posteriori* en otras formaciones académicas en Europa.

equipo. Para potenciar este punto, que es una de las competencias claves del documento del Instituto Cervantes (2012), nos parece de vital importancia proponer actividades formativas donde el profesor tome conciencia de las ventajas del trabajo cooperativo y la construcción social del aprendizaje.

c) Transferir el aprendizaje al contexto del participante

Según nuestros resultados, los profesores insisten en que las formaciones propuestas no se corresponden con su realidad docente. Las formaciones deberían proponer un puente que transfiera conocimientos teóricos a las condiciones y contextos concretos en los que estos profesores trabajan.

d) Potenciar la introspección y la reflexión

Según nuestros resultados, los profesores parecen sentirse poco atraídos por integrar en su práctica docente herramientas para la reflexión del profesor sobre el proceso de aprendizaje. En las formaciones debería proponérseles a estos profesores el uso de herramientas reflexivas, como, por ejemplo, el uso de un portafolio de formación para la toma de conciencia de las repercusiones positivas de estas herramientas en una mejora de su actuación docente.

e) Fomentar la autonomía

Según nuestros resultados, los profesores belgas parecen no ser autónomos, buscando en la formación esas recetas mágicas que les hagan “resolver la clase”. En las formaciones que se les propongan habrá que prestar mucha atención a desarrollar la autonomía. Consideramos que una buena herramienta para el desarrollo de la autonomía es la tutorización de los formandos: un tutor acompaña las acciones formativas de los formandos y les proporciona las herramientas que les ayuden a encontrar la autonomía necesaria.

f) Buscar el cambio

Según nuestros resultados, los profesores de larga experiencia no tienen ocasión de compartir experiencias con otros colegas, pues normalmente son los únicos profesores de ELE de sus centros. En las formaciones que se les propongan se deberá fomentar la búsqueda del cambio y, sobre todo, del intercambio de experiencias. Una confrontación de

la propia actuación con la de otros colegas puede ser el detonante para que esto se produzca (Bolitho & Wright, 1997).

g) Garantizar la coherencia entre los distintos componentes y las fases de la actividad formativa

Según nuestros resultados, no existe una coherencia entre las diferentes formaciones propuestas en Bélgica. En las formaciones que se propongan se deberá prestar especial atención a la coherencia pedagógica entre los contenidos teóricos y prácticos y eso a través de todos los módulos de los que conste la propuesta formativa, que, por supuesto, deberían estar interrelacionados entre sí.

h) Responder a las necesidades del profesor en formación y comenzar desde el punto en el que se encuentra

Según nuestros resultados, la formación en Bélgica se oferta en bloque y sin tener en cuenta el punto donde se encuentra el profesor al que va dirigida, ni niveles formativos. En la formación será imprescindible situar bien a este profesorado, que, como hemos visto, tiene recorridos y conocimientos muy diversos. El análisis de necesidades de los profesores en formación será el punto de partida de toda propuesta formativa.

Hasta aquí, hemos ilustrado, con el caso de Bélgica, las líneas metodológicas propuestas por Higuera (2012). Es importante en el contexto belga señalar que la formación que se proponga deberá no estar ligada a ninguna de las redes de enseñanza, ni a ninguna de las comunidades lingüísticas. Para acabar, completamos las líneas propuestas con dos puntos de tipo organizativo que nos parecen importantes:

i) Estructura modular e itinerarios formativos flexibles

Nuestros resultados muestran que no se anima institucionalmente a los profesores a formarse y los profesores suelen formarse en su tiempo de ocio. La formación que se proponga debería tener en cuenta las dificultades materiales de los profesionales para seguir las formaciones. A pesar de que deba existir una verdadera interrelación y coherencia pedagógica entre los módulos, el profesor en formación tiene que poder combinar su formación con su actividad profesional: una estructura modular posibilita que se pueda matricular por partes y permitir llevar así una vida laboral en paralelo.

i) Herramientas y organización formativa

Para realizar los principios metodológicos expuestos es evidente que hay que buscar nuevas herramientas que permitan la puesta en práctica de los mismos. Creemos importante proponer una formación semi-presencial donde se combinen cursos sobre temáticas especializadas en la didáctica del español como lengua extranjera con un importante número de actividades en línea. Nos parece que es la fórmula que mejor se adapta al profesorado al que nos hemos acercado, pues, por una parte le permite seguir su vida laboral y, por otra parte, le permite compartir experiencias con sus colegas de forma presencial.

10. BALANCE FINAL DEL TRABAJO Y PERSPECTIVAS PARA INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS

La reflexión sobre el desarrollo profesional de los docentes es actualmente un tema que mantiene el interés de la comunidad investigadora. Las líneas marcadas por la investigación didáctica en relación con el concepto de competencia profesional docente y el desarrollo formativo nos parecen que están siendo muy importantes para organizar el mismo y contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de ELE, como hemos visto en este trabajo. Ahora bien, la discusión sobre cómo poner en práctica este desarrollo puede aún enriquecerse, teniendo en cuenta las necesidades formativas precisas de los contextos de enseñanza en los que los docentes desarrollan su labor profesional.

En este trabajo se han presentado los resultados de un primer estudio sobre vías de desarrollo de la competencia docente de los profesores ELE en un contexto específico como es el belga. Nuestro estudio pone de manifiesto la existencia de docentes de ELE con características y necesidades determinadas que deberían ser tenidas muy en cuenta en el diseño de cualquier plan formativo futuro. En efecto, la complejidad del país y de su sistema educativo con la escisión y falta de sinergia de las redes de enseñanza y comunidades lingüísticas lo convierten en un caso específico al que creímos necesario acercarnos en este estudio, como paso previo a cualquier propuesta de oferta formativa.

Las líneas metodológicas podrían empezar a plasmarse en propuestas concretas a partir de estudios como este y tomando como referencia líneas metodológicas recientes. En el capítulo 9 hemos buscado el punto de intersección entre, por una parte, las líneas

metodológicas de la didáctica actual de las LE en lo que a formación del profesorado se refiere y las necesidades específicas de este profesorado que trabaja en Bélgica. El principal reto consistirá en llevar a la práctica los principios metodológicos sugeridos en este trabajo y analizar *a posteriori* los resultados obtenidos en el desarrollo de las competencias del profesor de ELE en este país.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, À. & Esteve O. (2009). ¿Cómo aprender competencias profesionales durante la formación inicial de maestros? Algunas aportaciones desde el aprendizaje realista. Comunicación en el *II Congreso Internacional Univest 09: Claves para la implicación de los estudiantes en la Universidad*. Girona: Universitat de Girona. Disponible en <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1952/136.pdf?sequence=1>.
- Allwright, D. & Bailey, K. (1991). *Focus on the Language Classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barrio Maestre, J.M. (1995). El aporte de las ciencias sociales a la antropología de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 6, 159-184.
- Bayley, K.M., Curtis, A., & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development. The teacher as a source*. Boston: Heinle and Heinle.
- Bernaus, M. (2012). European documents and their implications for language teacher trainers: TRAIN-ED. En P. Diadori (Ed.), *How to train Language Teacher Trainers* (pp. 81-102). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. Disponible en <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/59083>.
- Blondin Ch. & Chenu Fl. (2013). *L'apprentissage des langues. Mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles: Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Disponible en http://www.dri.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/dri/upload/dri_super_editor/dri_editor/documents/Education/L_apprentissage_des_langues.pdf&hash=72f8d5b47339434358de4694ca7ef97b42045d65.
- Bolitho, R. & Wright, T. (1997). Working with participants 'ideas and constructs. En I. McGrath (Ed.), *Learning to Train: Perspectives on the Development of language Teacher Trainers* (pp. 23-38). Hemel Hempstead: Prentice-Hall.

- Cohen L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London/New York: Routledge.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Consejo de Europa (2004). *Europass*. Disponible en <https://europass.cedefop.europa.eu/es/home>.
- Consejo de Europa (2005). *Portfolio europeo de las lenguas (PEL)*. Disponible en <https://europass.cedefop.europa.eu/es/documents>.
- de Bouttemont, C. (2004). Le système éducatif belge. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 37, 101-108. Disponible en <http://ries.revues.org/1466>.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Disponible en http://www.servicios.uns.edu.ar/institucion/files/106_AV_1.pdf.
- De Ro, J. (Ed., 2008). *L'enseignement en Flandre. Aperçu succinct du paysage de l'enseignement en Flandre*. Bruxelles: Agence de Communication d'Enseignement. Disponible en <http://www.flandre.be/fr/publications/detail/l-enseignement-en-flandre-aper-u-succinct-du-paysage-de-l-enseignement-en-flandre-2008>.
- Demeuse, M. & Lafontaine, D. (2005). L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation*, 38, 35-51. Disponible en <http://ries.revues.org/1467>.
- Diadori, P. (Ed. 2012). *How to train Language Teacher Trainers*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. Disponible en <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/59083>.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire Sh. & Fernández S. (2013). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*. Madrid: Edinumen.
- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». En *Actas de l'Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache* (pp. 8-21). Bremen: Instituto Cervantes. Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf.

- Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. En U. Ruiz Bikandi (Ed.), *Lengua castellana y literatura, investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 29-48). Barcelona: Graó.
- Esteve, O., Melief, K., & Alsina, À. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Etienne, D. (2011). *Enseigner les langues étrangères. Quels sont nos objectifs et nos priorités ?* Bruxelles: de boeck.
- Eurydice (1991). *Réforme éducative Belgique: la Communautarisation de l'enseignement*. Bruxelles: Unité européenne.
- Eurydice (2008). *Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe*. Bruxelles: Unité européenne. Disponible en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095EN.pdf.
- Eurydice (2012). *Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe*. Bruxelles: Unité européenne. Disponible en http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143FR_HI.pdf.
- Fédération Wallonie Bruxelles (2013). *Les socles de compétences*. Bruxelles: Administration générale de l'Enseignement et de la recherche scientifique. Disponible en [file:///C:/Users/Lorente/Downloads/Les%20Socles%20de%20comp%C3%A9tences%20\(ressource%2010523\).pdf](file:///C:/Users/Lorente/Downloads/Les%20Socles%20de%20comp%C3%A9tences%20(ressource%2010523).pdf).
- González, V. & Atienza, E. (2010). El docente reflexivo: ventajas e inconvenientes del portafolio docente. *Revista Lenguaje* 38, 35-65.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, changing Time*. New York: Teachers College Press.
- Herrera, H., Martínez, R., & Amengual, M. (2011). *Estadística aplicada a la investigación lingüística*, Madrid: EOS.
- Higueras, M. (2012). Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 101-128.

- Instituto Cervantes (2011). *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Alcalá de Henares: Dirección académica del IC. Disponible en http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Alcalá de Henares: Dirección Académica del IC. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/competencias/default.htm.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, Ch., & Mcevoy, W. (2004). *The European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton. Disponible en http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. London: Sage.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Llobera, M. (1993). Aspectos sobre la formación de profesores de lengua extranjera. En L. Miquel & N. Sans (Eds.), *Didáctica del Español como lengua extranjera I* (pp. 139-150). Madrid: Colección Expolingua.
- Llobera, M. (1999). La formación del profesorado de lenguas: nuevas perspectivas. En J. Gómez Zanón (Ed.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 101-119). Madrid: Edinumen.
- Lorente P. & Pizarro, M. (en prensa). El desarrollo de los planes de formación de profesores en contextos específicos de enseñanza: el caso de Bélgica. En *Actas XXIV Congreso Internacional de ASELE*.
- Martín Peris, E. (2009). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. Colección Expolingua, 1993. *MarcoELE*, 8, 167-180.
- Martínez Sánchez, M. Á (2007). El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia. *Ogigia*, 1, 17-30. Disponible en http://www.ogigia.es/OGIGIA1_files/MARTIN.pdf.
- Matei, G., Bernaus, M., Heyworth, K., Powl, U., & Wright, T. (2007). *First steps in teacher training. A practical guide. The Train-Ed kit*. Strasbourg: Consejo de Europa.

- Centro Europeo de Lenguas Modernas. Disponible en http://www.ecml.at/mtp2/Trained/html/TrainED_E_Results.htm.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *El mundo estudia español: Bélgica*, (pp. 75-86). España: Ministerio de cooperación y ciencia. Subdirección general de cooperación internacional. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2012.html>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (en prensa). *El mundo estudia español: Bélgica*. España: Ministerio de cooperación y ciencia. Subdirección general de cooperación internacional.
- Muresan, L., Heyworth, Fr., Mateva G., & Rose, M. (2007). *QualiTraining - A Training Guide for Quality Assurance in Language Education*. Strasbourg: Consejo de Europa.
- Newby, D., Allan R., Fenner, A.B., Jones, B., Komorowska H., & Soghikyan, Kr. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education*. Graz: Consejo de Europa. Centro Europeo de Lenguas Modernas. Disponible en <http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/STPEExtract.pdf>.
- Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de tecnología Educativa XIV*, 3, 503-523. Disponible en http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Colofón.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Pomar, R. (2007). El español en Bélgica. *Anuario del Instituto Cervantes por países 2006-2007*, 240-243. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_49.pdf.
- Pujolà, J.T. & González, V. (2008). El uso del portfolio para la autoevaluación continua del profesor. *MarcoELE*, 7, 92-110.
- Remondo, D. (2012). *Creencias de profesores de ELE sobre el desarrollo profesional docente*. Memoria inédita del Máster Universitario Oficial en Enseñanza del Español como lengua Extranjera (UIMP- Instituto Cervantes, año académico 2011-2012).
- Richards, J.C. & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J.C. & Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Standaert, R. & Maes, B. (2005). El sistema educativo flamenco (Bélgica). En J. Prats & Fr. Raventós (Eds.), *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* (pp. 119-148). Colección Estudios Sociales, 18. Barcelona: Fundación la Caixa. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_7171/enLinea/8.pdf
- Spratt, M. (1994). *English for the teacher. A Language development course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thorney, K. & Mackey, D. (2003). *Everithing you ever needed to know about training*. London: Kogan page.
- Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En J. Goetz & M. D. Lecompte (Eds.), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp. 11-21). Madrid: Ediciones Morata.
- Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching. Case studies ESL teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Underhill, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp.143-158). Madrid: Cambridge University Press.
- Verdía, E. (2010). De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE. En *Actas II Encuentros en Comillas. El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula*. Disponible en 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*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/verdia/p01.htm.
- VV.AA. (2013). *European Profiling Grid*. Disponible en: <http://www.epg-project.eu>
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

12. ANEXOS

**Vías de desarrollo de las competencias del profesor de
ELE en contextos específicos de enseñanza.**

El caso de Bélgica

Paula Lorente Fernández

ANEXO 1: PREGUNTAS DE LA ENCUESTA⁶²

PARTE A: PERFIL DEL PROFESOR

1302214 Copy of Encuesta profesores belgas 12 de junio - Google Forms

Encuesta para profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Bélgica

* Required

1. **Nacionalidad ***
Mark only one oval.

España

Belga

Other: _____

2. **Edad ***
Mark only one oval.

20-30 años

30-40 años

40-50 años

50-60 años

Más de 60 años

3. **Sexo ***
Mark only one oval.

Hombre

Mujer

https://docs.google.com/forms/d/1m6_dwDwRa6GLh05FhIewmF6M--b8-pBvt8q8OPyjetg/viewform 1/6

⁶² Presentamos aquí las pantallas que aparecen en el enlace web de la encuesta. La encuesta se creó con el programa en línea *Google Form*. Ver https://docs.google.com/forms/d/1m6_dwDwRa6GLh05FhIewmF6M--b8-pBvt8q8OPyjetg/viewform.

4. ¿Cuál es su lengua materna? *

Mark only one oval.

- Español
- Neerlandés
- Francés
- Alemán
- Bilingüe neerlandés-francés
- Other:

5. Usted ejerce como profesor de español en *

Puede elegir varias opciones

Check all that apply.

- la enseñanza primaria
- la enseñanza secundaria
- la enseñanza universitaria
- haute école
- hogeschool
- centre de Promotion Sociale
- centra voor volwassenenonderwijs (cvo)
- Instituto Cervantes
- academia
- cursos privados
- Other:

6. ¿Además del español, enseña usted otra lengua? *

Puede elegir varias opciones

Check all that apply.

- No
- Neerlandés
- Francés
- Alemán
- Inglés
- Other:

7. Señale en la siguiente lista las lenguas extranjeras de las que haya seguido algún curso certificativo (mínimo 30 horas) *

Puede elegir varias opciones

Check all that apply.

- No he hecho ningún curso de lenguas
- Español
- Neerlandés
- Francés
- Alemán
- Inglés
- Other:

8. ¿Hace cuánto tiempo que ejerce como profesor de español en Bélgica? **Mark only one oval.*

- Menos de 1 año
- Entre 1-3 años
- Entre 3-5 años
- Más de 5 años
- Más de 10 años
- Más de 20 años

9. ¿Cuántas horas ha impartido hasta el momento en toda su carrera profesional? **Mark only one oval.*

- Menos de 300 horas
- Entre 300 y 900 horas
- Entre 900 y 1800 horas
- Más de 1800 horas

10. ¿Qué niveles ha impartido? **Puede elegir varias opciones**Check all that apply.*

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

B. FORMACIÓN REALIZADA

11. ¿Qué estudios ha realizado? *

Puede elegir varias de las opciones

Check all that apply.

- Licenciatura en Filología Hispánica (universidades españolas o latinoamericanas)
- Licenciatura en otras Filologías (universidades españolas o latinoamericanas)
- Licenciatura en Traducción e Interpretación (universidades españolas o latinoamericanas)
- Licence / master en langues et Littératures françaises et romanes (Bélgica)
- Licence/master en langues et littératures modernes (Bélgica)
- Licence/master en traduction et interprétation (Bélgica)
- Romaanse filologie (Bélgica)
- Vertaler-toik (Bélgica)
- He realizado o estoy realizando un máster de formación de profesores ELE en alguna universidad española (60 o más créditos ECTS)
- Other:

12. ¿Tiene usted formación especializada en ELE? (cursos, talleres, jornadas, congresos, etc) *

Mark only one oval.

- No
- Sí, menos de 30 horas
- Sí, entre 30 y 60 horas
- Sí, entre 60 y 100 horas
- Sí, entre 100 y 200 horas
- Sí, más de 200 horas

13. ¿Con qué frecuencia ha asistido a talleres, jornadas, congresos relativos a la enseñanza de ELE en los dos últimos años? *

Piense en la media anual

Mark only one oval.

- No he asistido a ninguna formación
- Entre una y tres veces al año
- Entre tres veces y cinco veces al año
- Entre cinco y 10 veces al año
- Más de 10 veces al año
-

14. ¿Cuál cree que es su nivel de dominio en español según el MCER? **Mark only one oval.*

- A2
- B1
- B2
- C1
- C2
- No sé situarme

C. NECESIDADES FORMATIVAS

15. ¿Necesitaria mejorar su nivel de dominio de la lengua española?

Puede elegir varias opciones

Check all that apply.

- con cursos de lengua
- con cursos de gramática
- con cursos de pronunciación
- con cursos de cultura
- con estancias en países hispanohablantes
- Other:

16. ¿ Para mejorar su competencia como profesor de ELE? Necesitaria formación sobre... *

Mark only one oval per row.

	1. Sí es necesario	2. No es necesario	3. No me interesa	4. No sé qué es
a. cómo motivar a los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. cómo seleccionar y adaptar los materiales didácticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. cómo potenciar el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje autónomo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. cómo integrar en la enseñanza herramientas para la reflexión del profesor y del alumno sobre el proceso de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. cómo influyen los factores afectivos en el proceso de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. cómo potenciar la explotación didáctica de los recursos digitales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. interacción oral y escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. comprensión oral y escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. expresión oral y escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. mediación oral y escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. cómo identificar secuencias de actividades para asimilación de la	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

gramática				
l. cómo preparar explicaciones didácticas gramaticales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. cómo seleccionar recursos para un acercamiento a los rasgos socioculturales de la lengua meta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. cómo ayudar a los alumnos a movilizar recursos estratégicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ñ. cómo evaluar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. la teoría de los diferentes enfoques metodológicos y el desarrollo del enfoque comunicativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p. el enfoque orientado a la acción del MCER	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q. la integración de destrezas comunicativas y recursos formales en el enfoque por tareas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
r. aspectos pragmáticos y discursivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s. cómo implicarse en los proyectos de mejora del centro donde trabaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t. cómo trabajar en equipo en el centro donde se trabaja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
u. cómo trabajar la pronunciación en la clase de ELE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
w. cómo trabajar el léxico en la clase de ELE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
y. cómo trabajar la música y la imagen en la clase de ELE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
z. cómo trabajar el lenguaje no verbal en la clase de ELE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10/6/2014

Copy of Encuesta profesores belgas 12 de junio - Google Forms

17. Si lo desea, comente aquí otras formaciones que crea necesarias para desarrollar sus competencias profesionales como profesor ELE

Muchas gracias por su colaboración. Pulse el botón "submit" para grabar sus respuestas

Powered by
 Google Forms

ANEXO 2. GRÁFICOS DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

3.1. Gráficos correspondientes a las preguntas sobre el perfil del profesor de ELE (parte A de la encuesta)

Gráfico 1. Número de profesores según la nacionalidad (pregunta 1)

Total de respuestas: 115

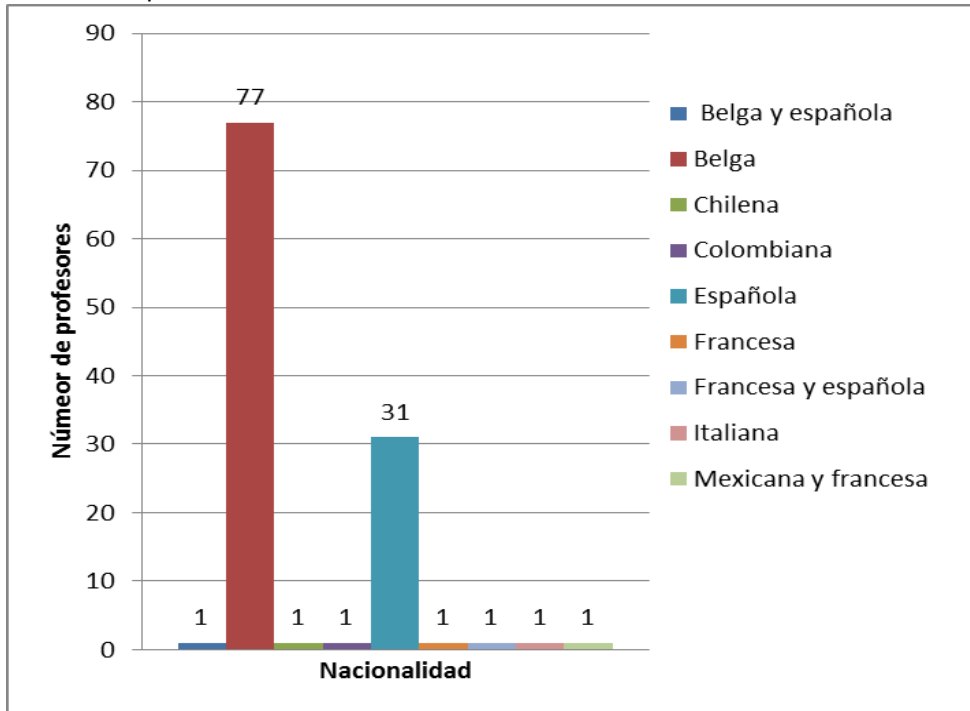


Gráfico 2. Número de profesores según la edad (pregunta 2)

Total de respuestas: 115

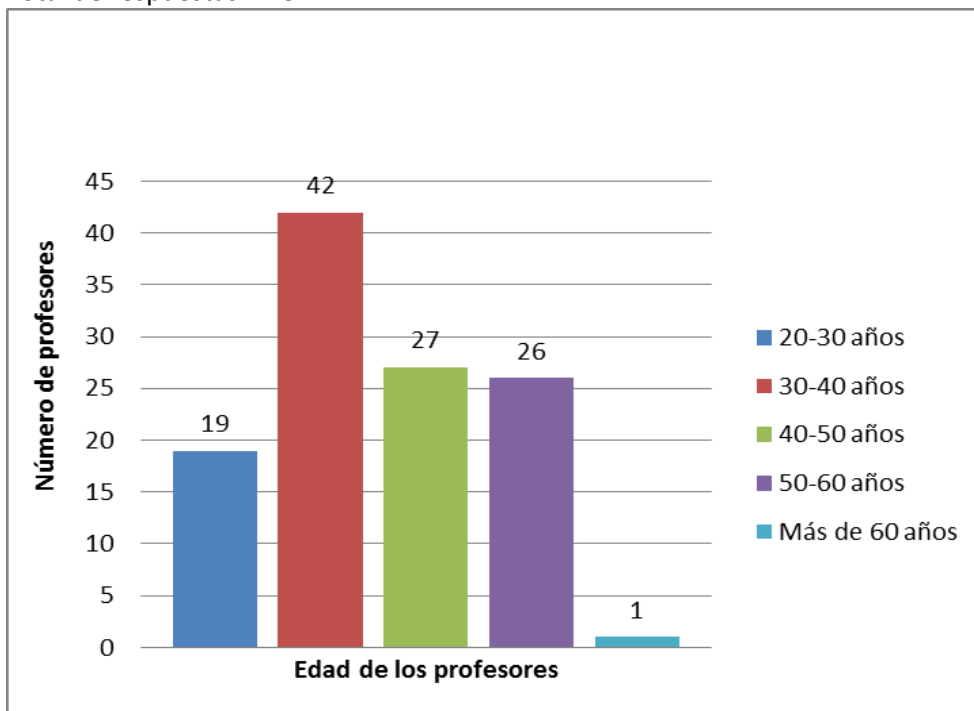


Gráfico 3. *Número de profesores según el género (pregunta 3)*

Total de respuestas: 115

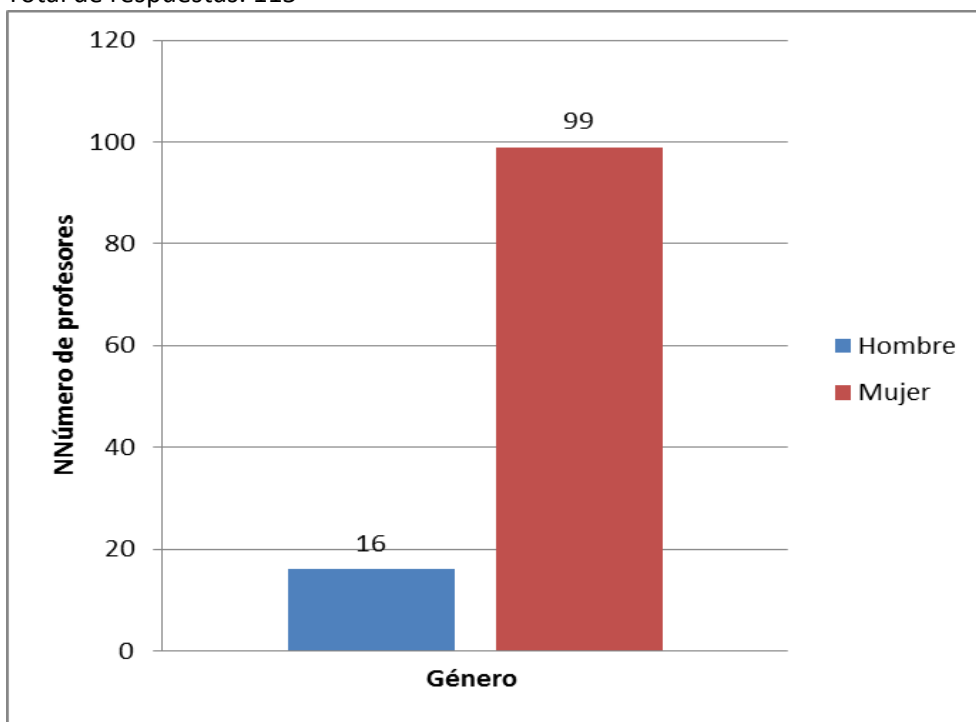


Gráfico 4. *Número de profesores según su lengua materna (pregunta 4)*

Total de respuestas: 115

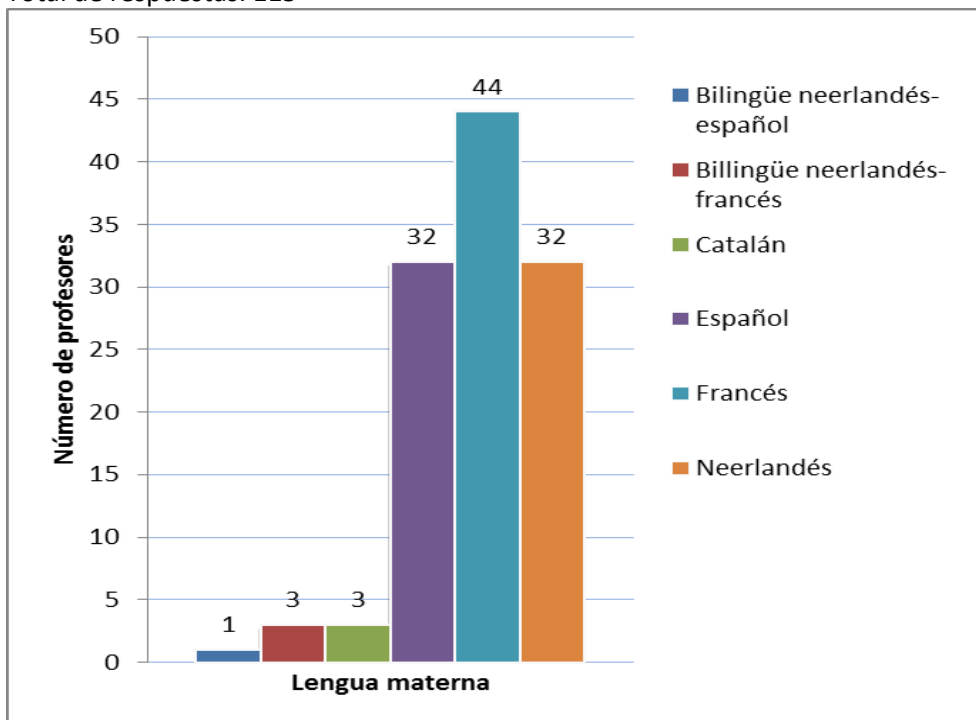


Gráfico 5. *Número de profesores según el lugar de trabajo (pregunta 5)*

Total de respuestas: 139

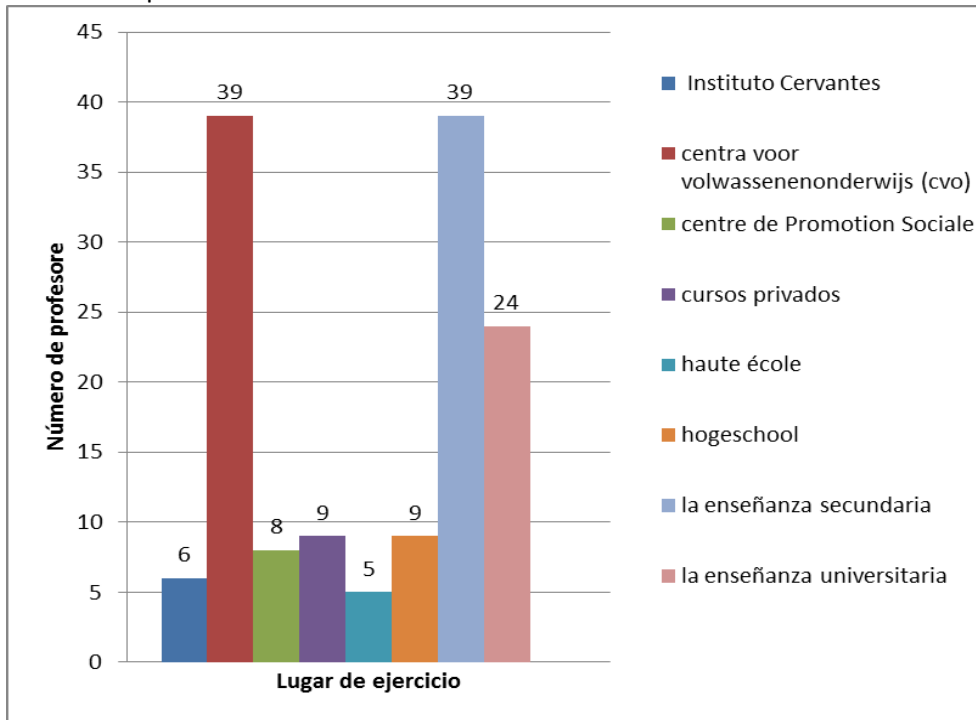


Gráfico 6. *Número de profesores que enseñan otras lenguas además del español (pregunta 6)*

Total de respuestas: 119

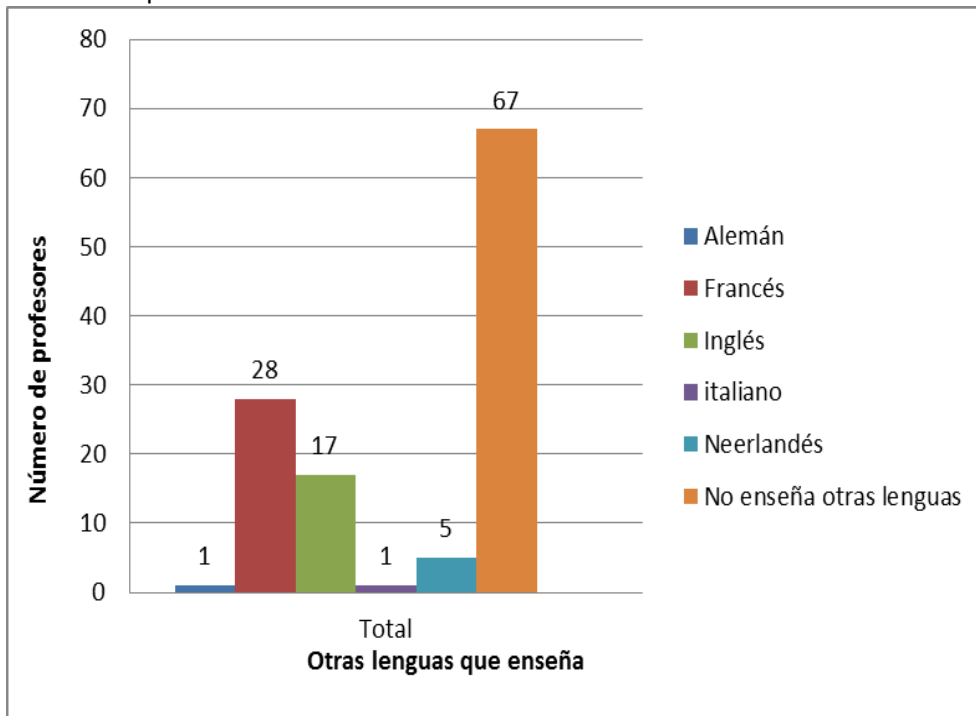


Gráfico 7. Número de profesores que han realizado cursos de lenguas certificativas (pregunta 7)
 Total de respuestas: 346

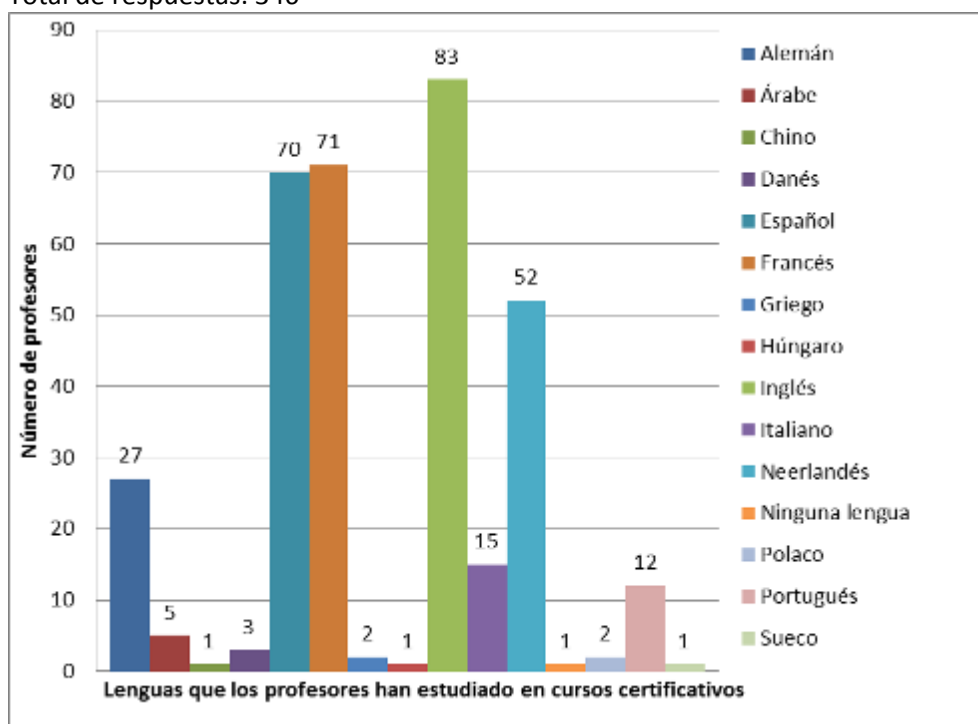


Gráfico 8. Número de profesores según la experiencia profesional como docentes de ELE (pregunta 8)

Total de respuestas: 115

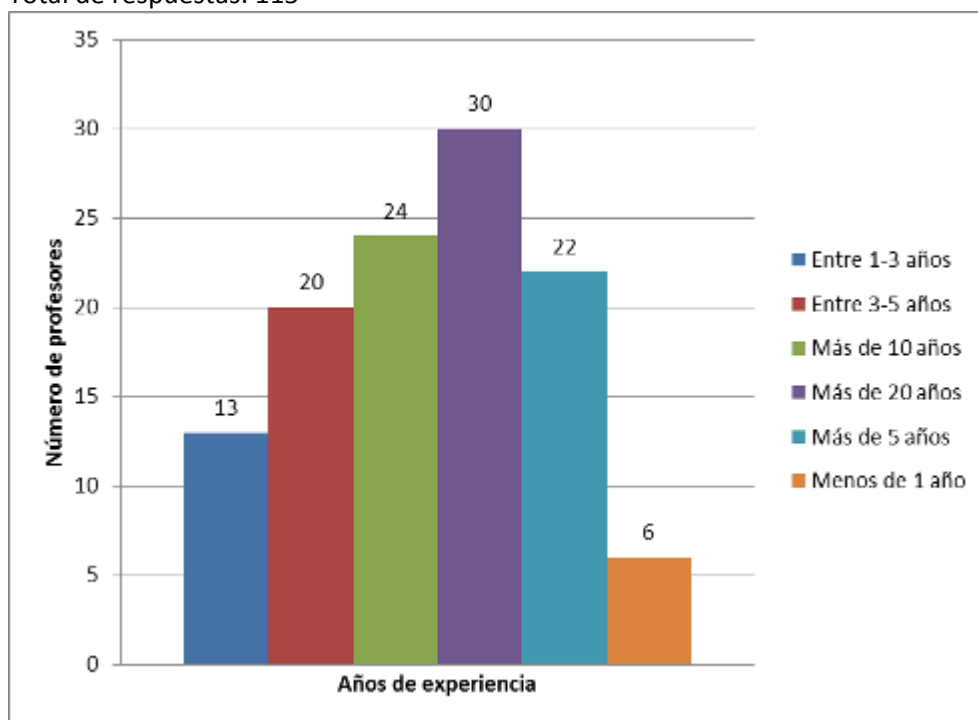


Gráfico 9. *Número de profesores según las horas impartidas de clase (pregunta 9)*
 Total de respuestas: 115

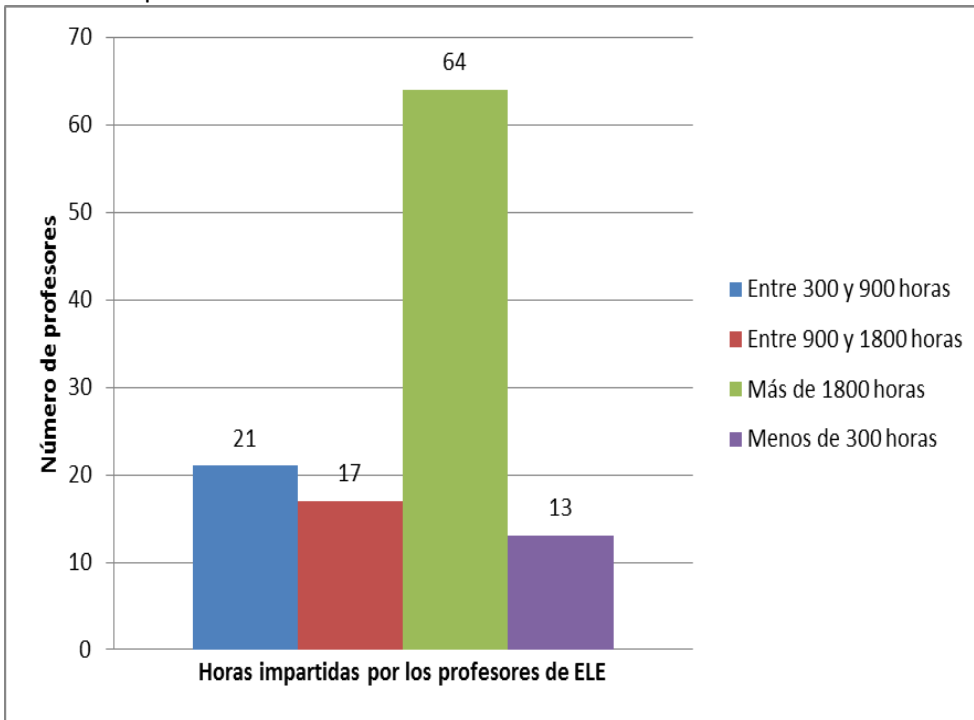
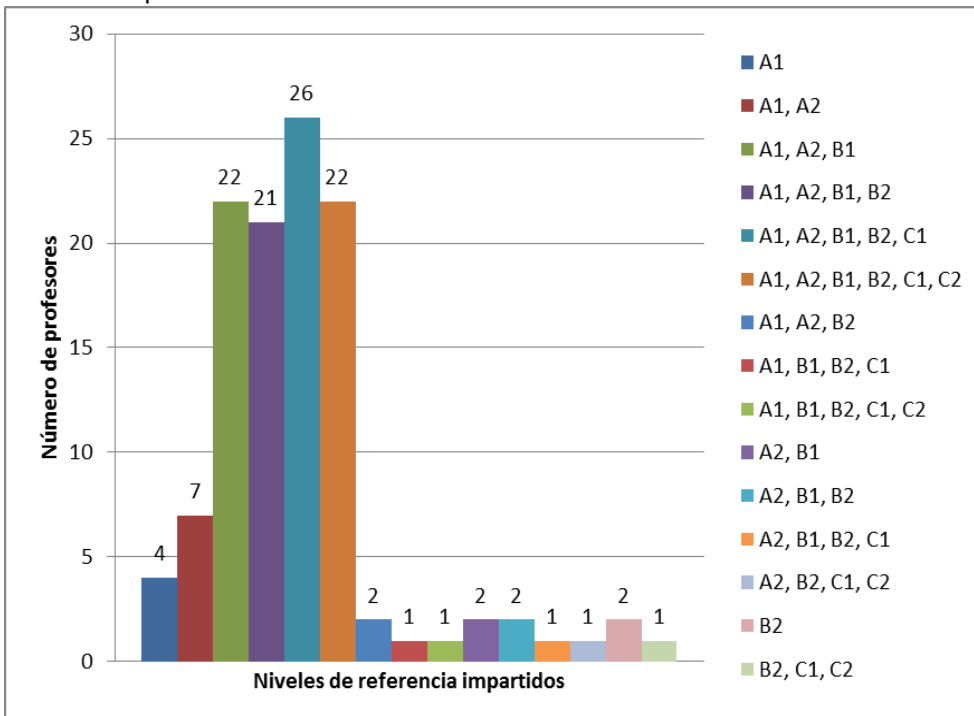


Gráfico 10. *Número de profesores según los niveles de referencia impartidos (pregunta 10)*
 Total de respuesta: 115



3.2. Gráficos y tabla correspondientes a las preguntas sobre la formación realizada por el profesor de ELE (parte B de la encuesta)

Tabla 1. Número de profesores según los estudios realizados (pregunta 11)

Total de respuestas: 150 de 115 profesores

Tipo de estudios realizados	Número de profesores
Asistente Social	1
Doctorado en Filosofía y Letras	6
Licenciatura en Economía	1
Estudios complementarios en español	23
<i>Licence / master en langues et Littératures françaises et romanes</i> (Bélgica)	28
<i>Licence/master en langues et littératures modernes</i> (Bélgica)	9
<i>Licence/master en traduction et interprétation</i> (Bélgica)	5
Licenciatura en Periodismo y licenciatura en Antropología	1
Licenciatura en Derecho	1
Licenciatura en Filología Hispánica (universidades españolas o latinoamericanas)	14
Licenciatura en Filosofía (universidades españolas o latinoamericanas)	1
Licenciatura en Historia (universidades españolas o latinoamericanas)	1
Licenciatura en otras Filologías (universidades españolas o latinoamericanas)	10
Licenciatura en Traducción e Interpretación (universidades españolas o latinoamericanas)	4
Máster ELE de 60 créditos mínimo en España o Latinoamérica	8
Otras filologías en Bélgica	1
Romaanse filologie (Bélgica)	26
Vertaler-tolk (Bélgica)	10
Total de respuestas	150

Gráfico 12. Número de profesores según las horas de formación específica en ELE seguidas (pregunta 12)

Total de respuestas: 115

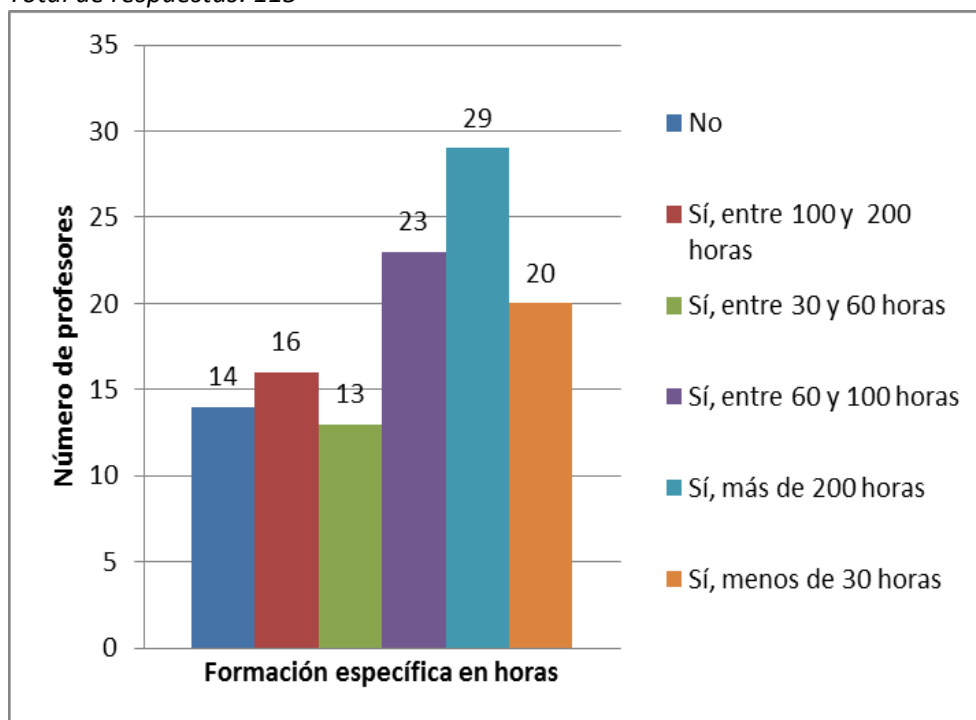


Gráfico 13. Número de profesores según la frecuencia con la que se ha asistido a un curso de formación (talleres, jornadas, congresos) en los dos últimos años (pregunta 13)

Total de respuestas: 115

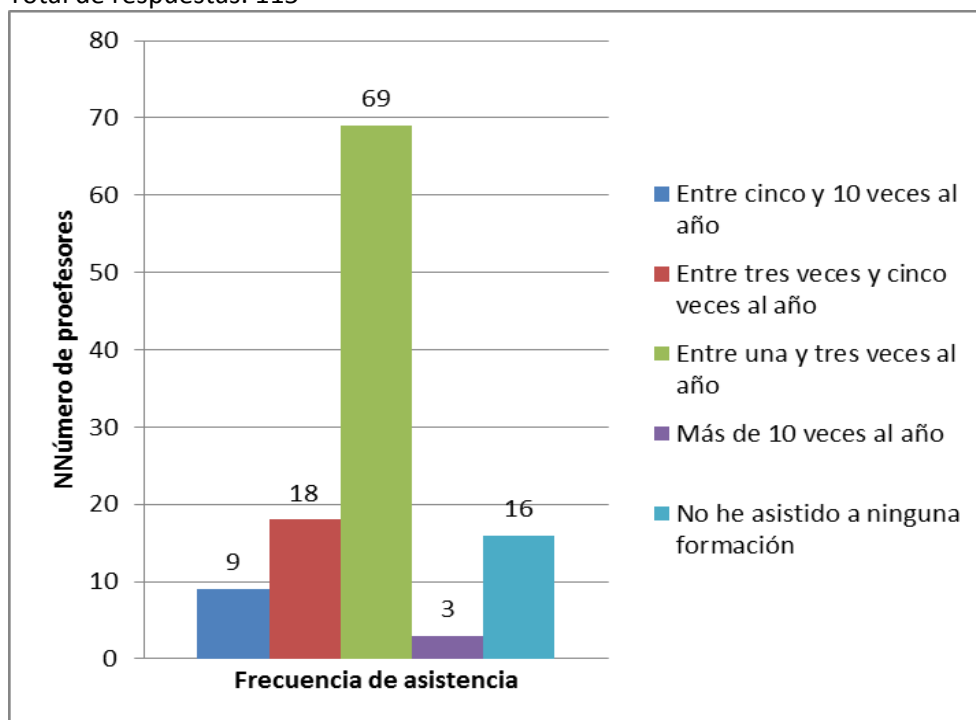


Gráfico 14. Número de profesores según su nivel de dominio del español (pregunta 14)
 Total de respuestas: 115

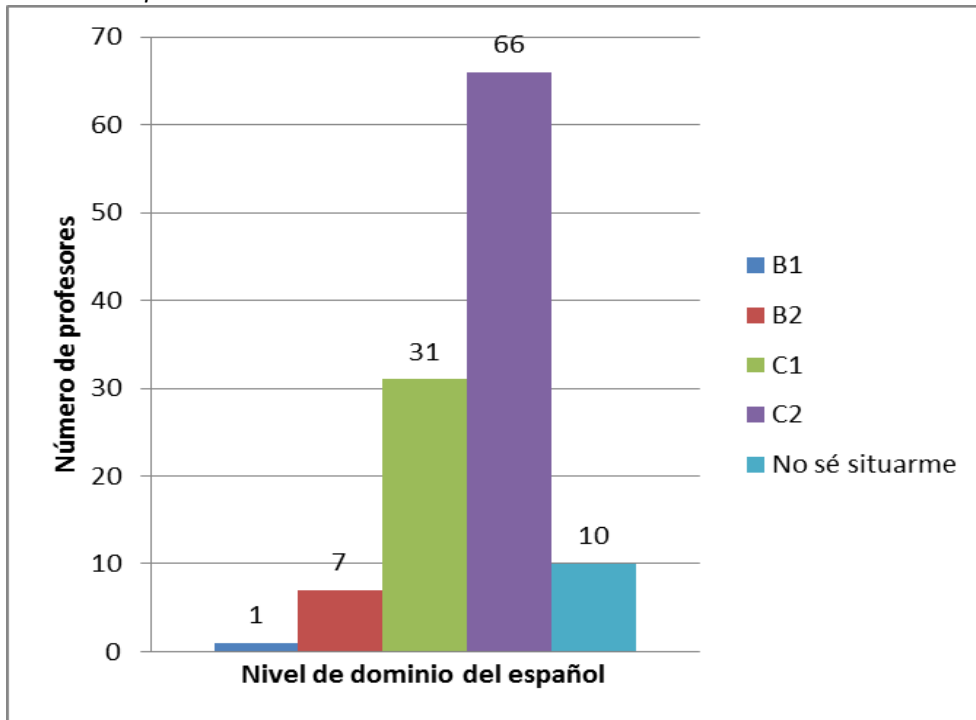


Gráfico 15. Número de profesores francófonos según su nivel de dominio del español (pregunta 14)
 Profesores francófonos. Total de respuestas 44

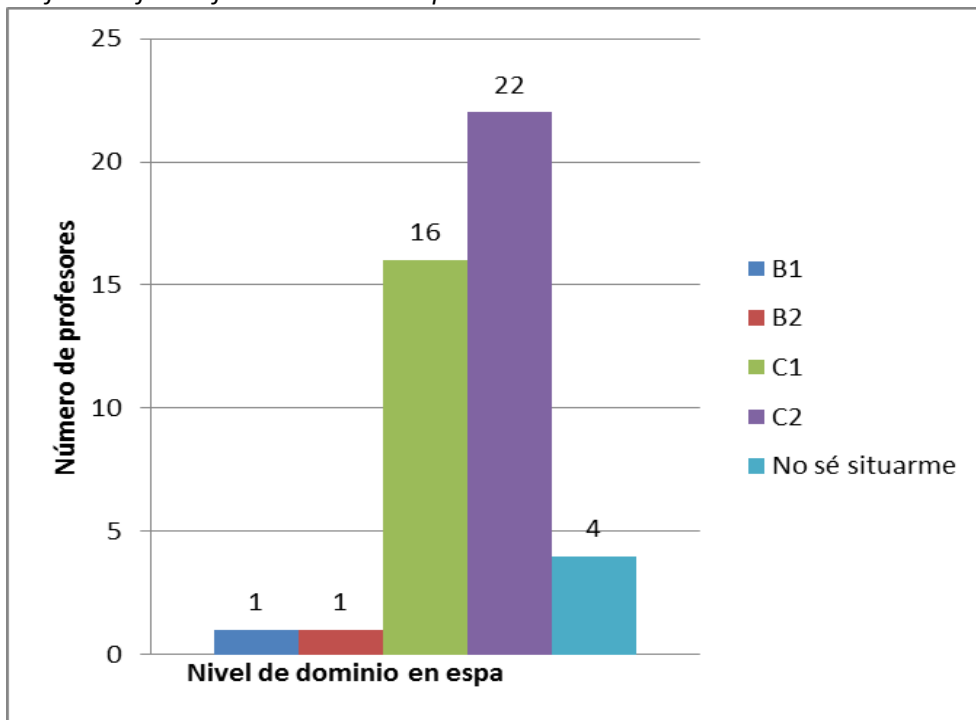
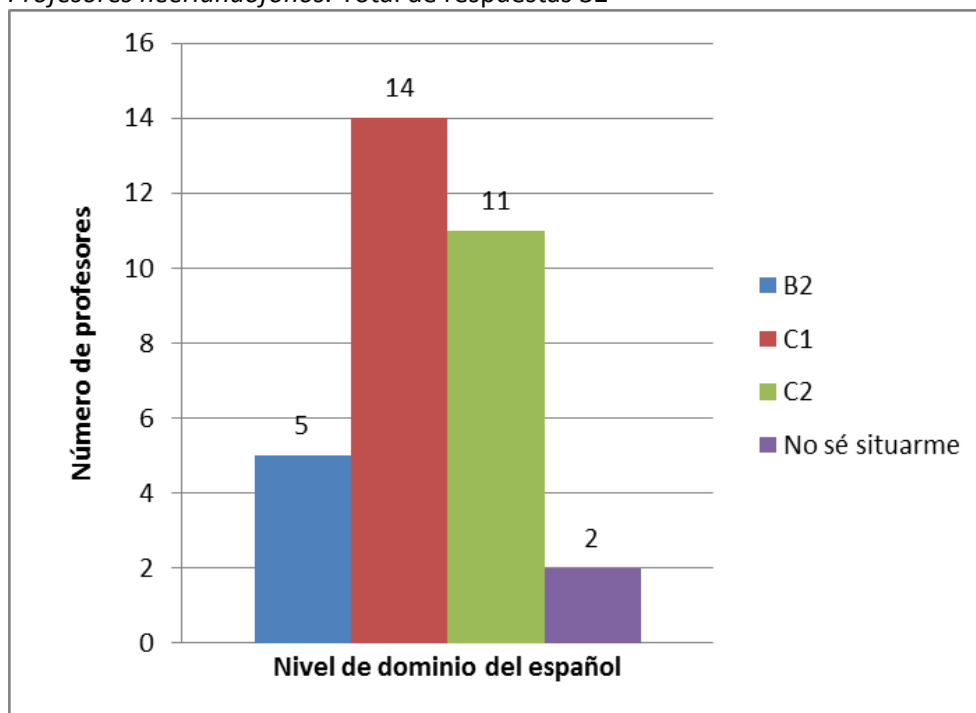


Gráfico 16. Número de profesores neerlandófonos según su nivel de dominio del español (pregunta 14)

Profesores neerlandófonos. Total de respuestas 32



3.3. Gráficos correspondientes a las preguntas sobre las necesidades formativas de los profesores de ELE (parte C de la encuesta)

Gráfico 17. Número de profesores según su opinión de cómo podrían mejorar su dominio del español (pregunta 15)

Total de respuestas: 172

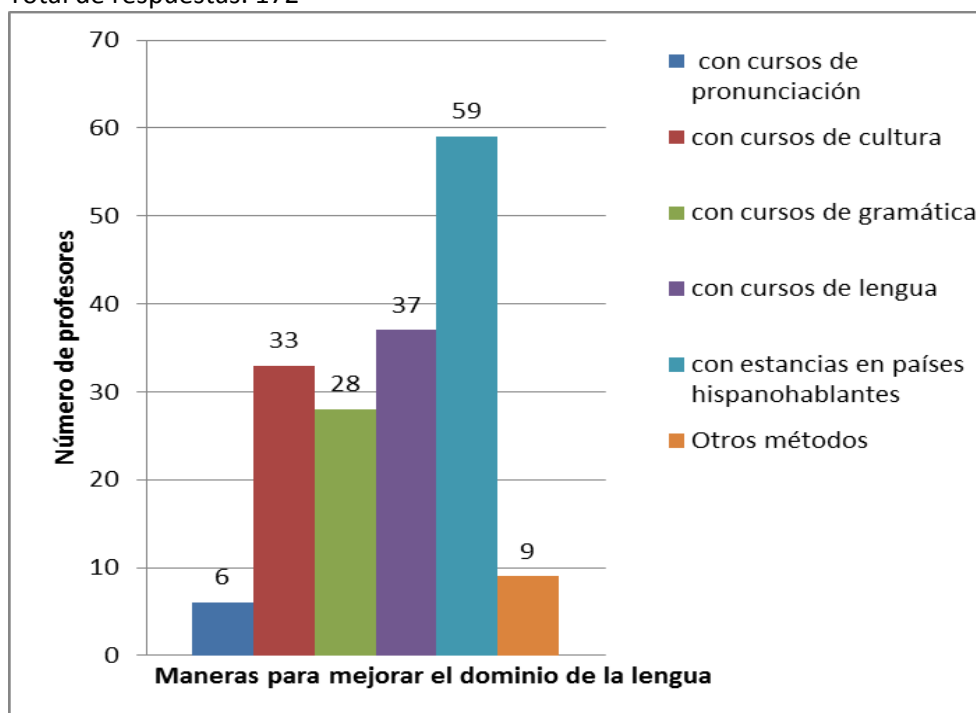


Gráfico 18. *Número de profesores y necesidad formativa sobre cómo motivar a los alumnos (pregunta 16.a)*

Total de respuestas: 115

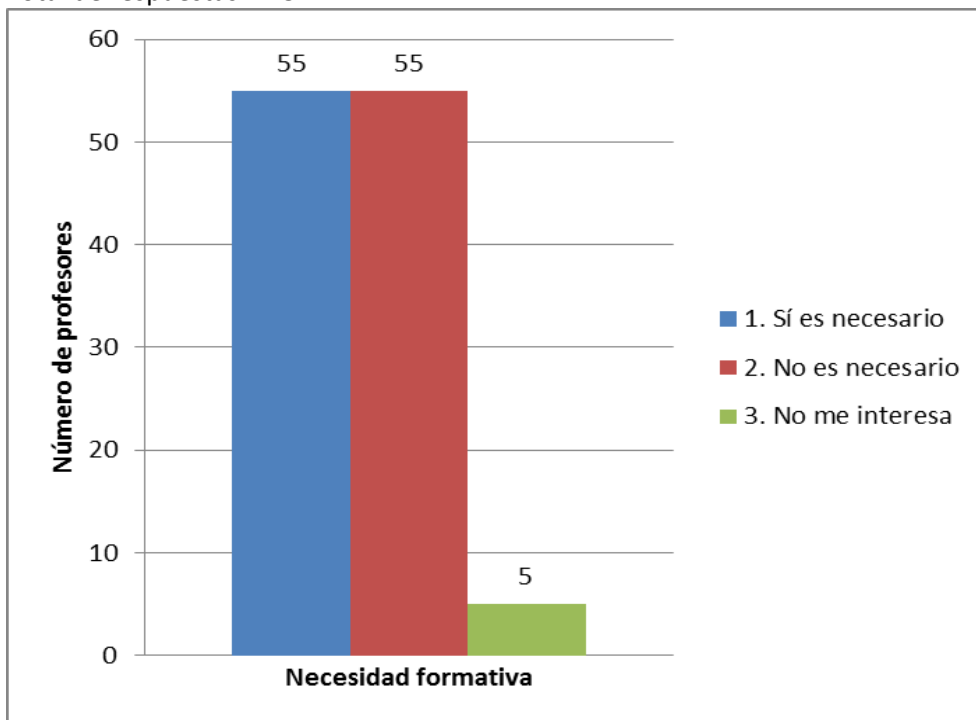


Gráfico 19. *Número de profesores y necesidad formativa sobre cómo seleccionar y mejorar los materiales didácticos (pregunta 16.b)*

Total de respuestas: 115

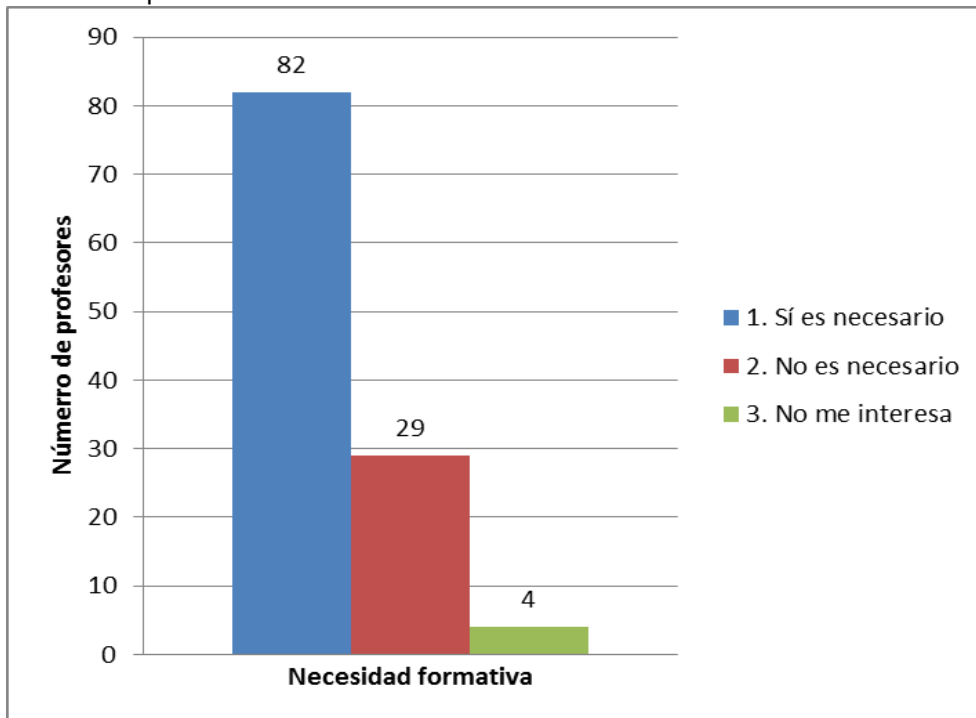


Gráfico 20. Número de profesores y necesidad formativa sobre cómo potenciar el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje autónomo (pregunta 16.c)

Total de respuestas: 115

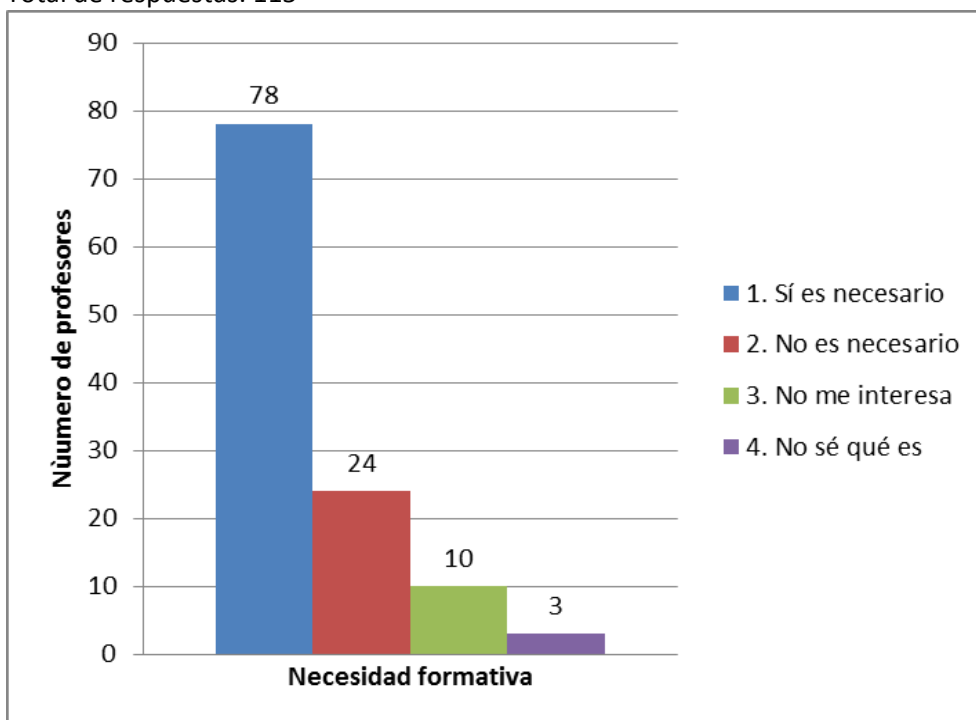


Gráfico 21. Número de profesores y necesidad formativa sobre cómo integrar en la enseñanza herramientas para la reflexión del profesor y de los alumnos sobre el proceso de aprendizaje (pregunta 16.d)

Total de respuestas: 115

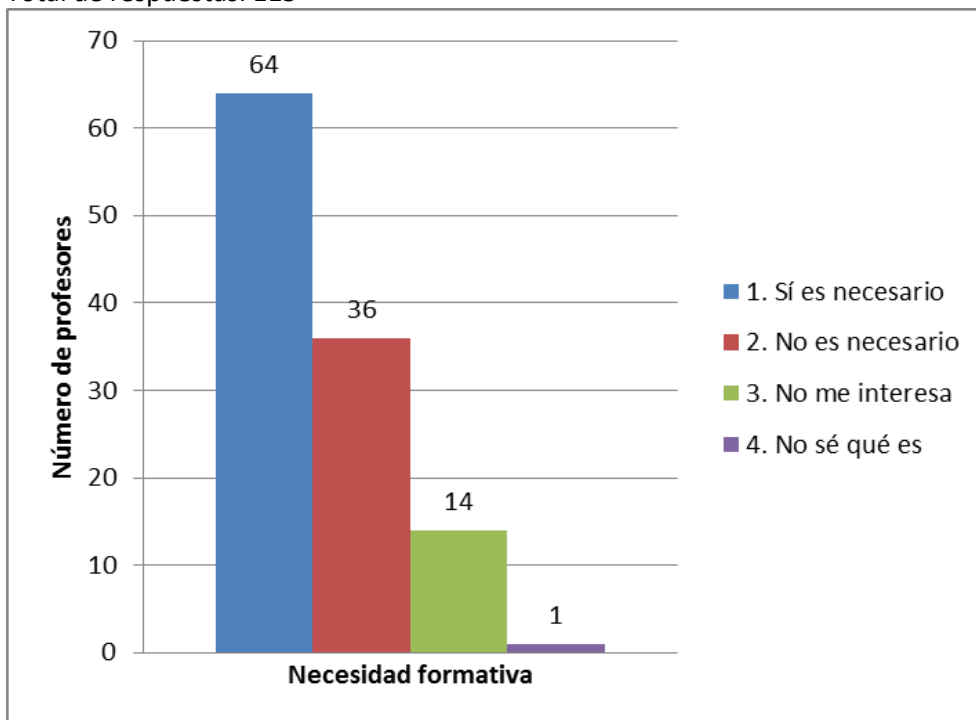


Gráfico 22. Número de profesores y necesidad formativa sobre cómo influyen los aspectos afectivos en el proceso de aprendizaje (pregunta 16.e)

Total de respuestas: 115

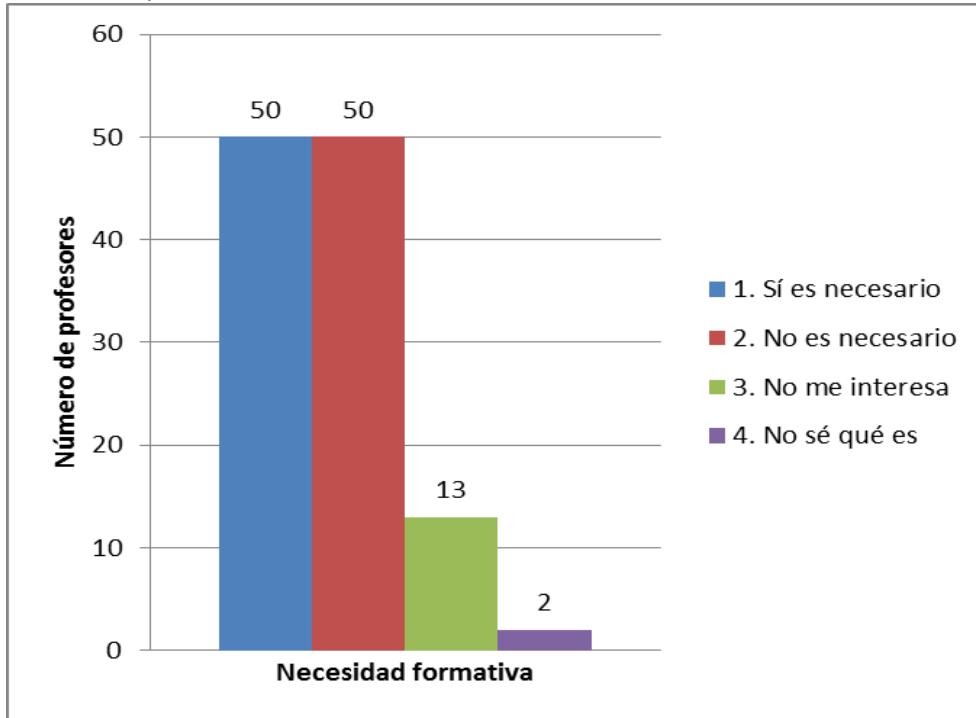


Gráfico 23. Número de profesores y necesidad formativa sobre cómo potenciar la explotación didáctica de los recursos digitales (pregunta 16.f)

Total de respuestas: 115

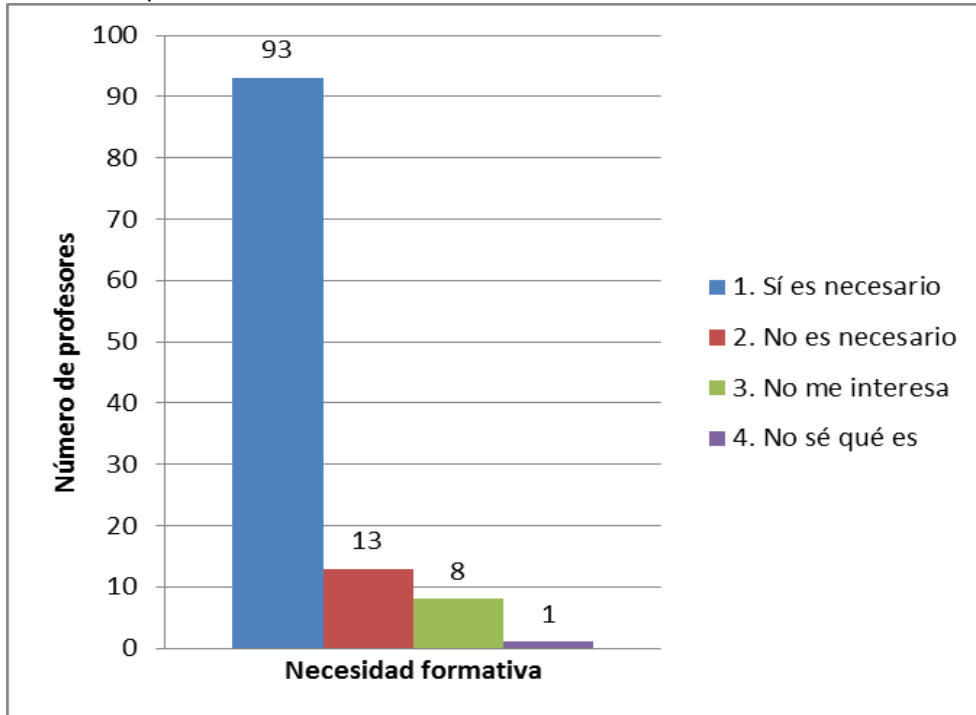


Gráfico 24. Número de profesores y necesidad formativa sobre interacción oral y escrita (pregunta 16.g)

Total de respuestas: 115

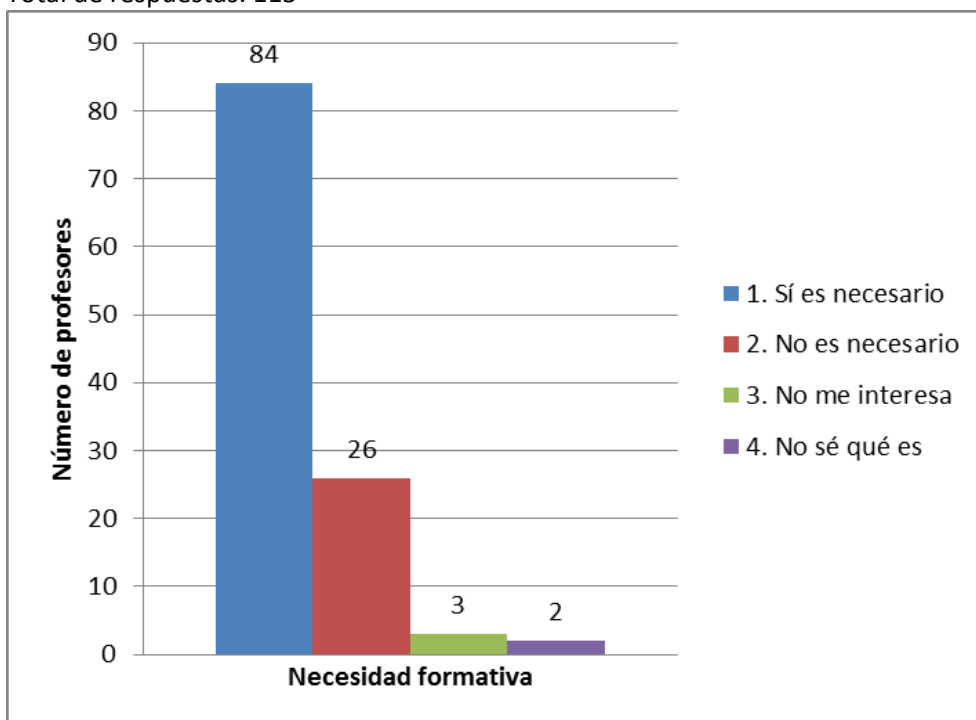


Gráfico 25. Número de profesores y necesidad formativa sobre comprensión oral y escrita (pregunta 16.h)

Total de respuestas: 115

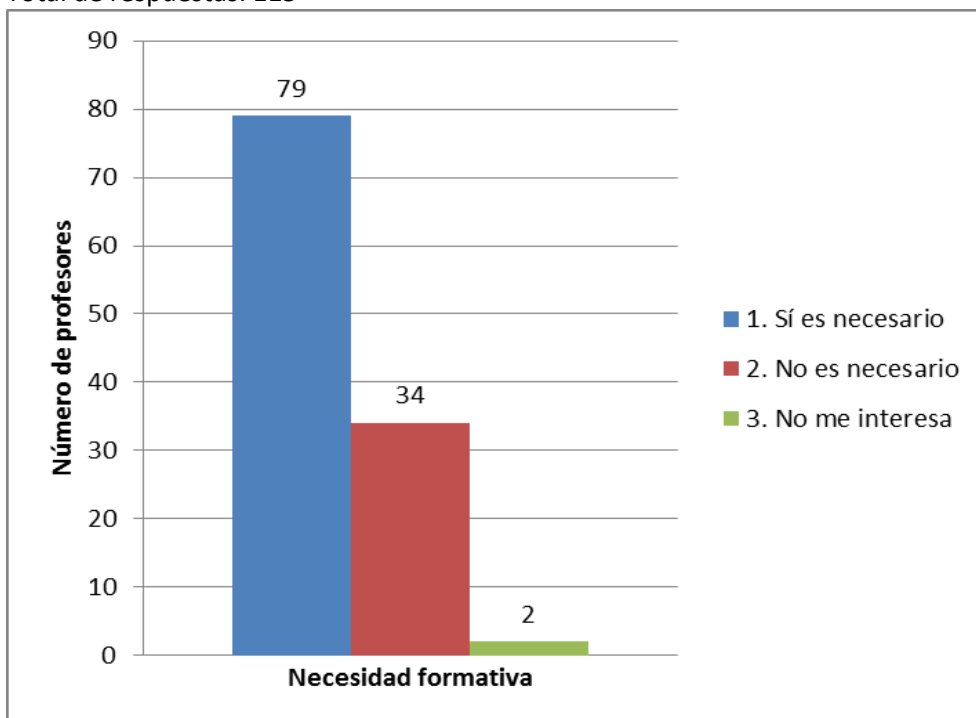


Gráfico 26. Número de profesores y necesidad formativa sobre expresión oral y escrita (pregunta 16.i)

Total de respuestas: 115

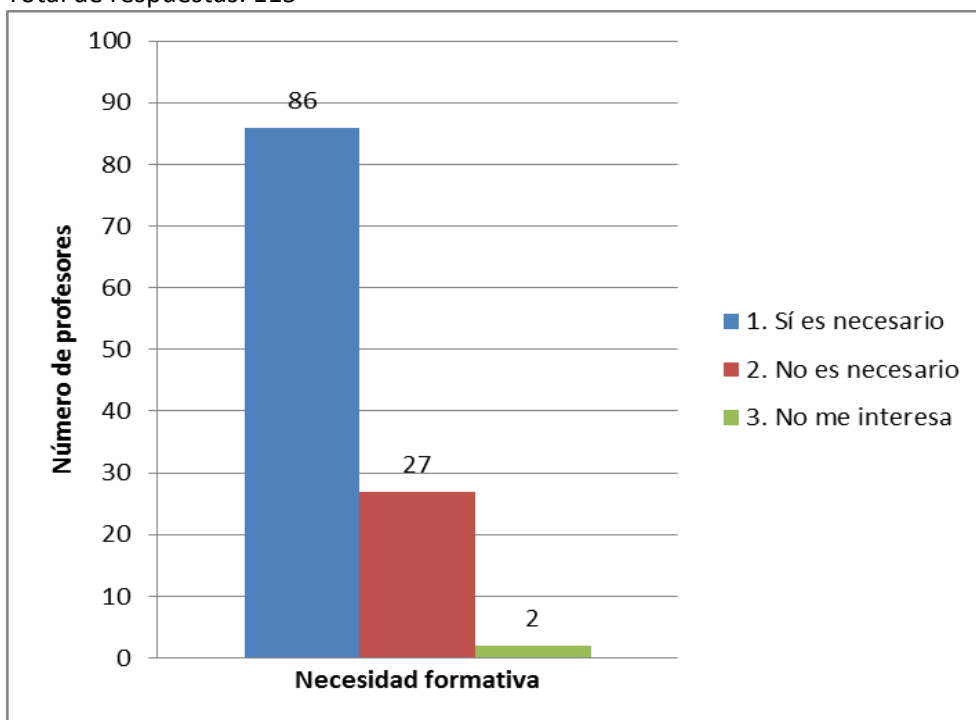


Gráfico 27. Número de profesores y necesidad formativa sobre mediación oral y escrita (pregunta 16.j)

Total de respuestas: 115

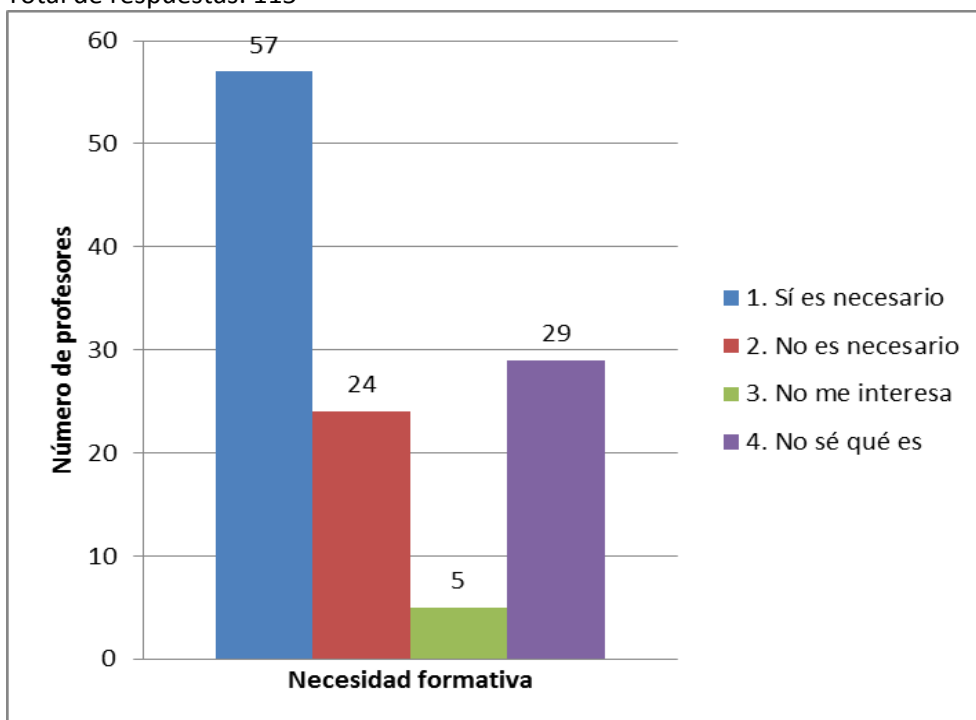


Gráfico 28. Número de profesores y necesidad formativa sobre cómo identificar secuencias de actividades para asimilación de la gramática (pregunta 16.k)

Total de respuestas: 115

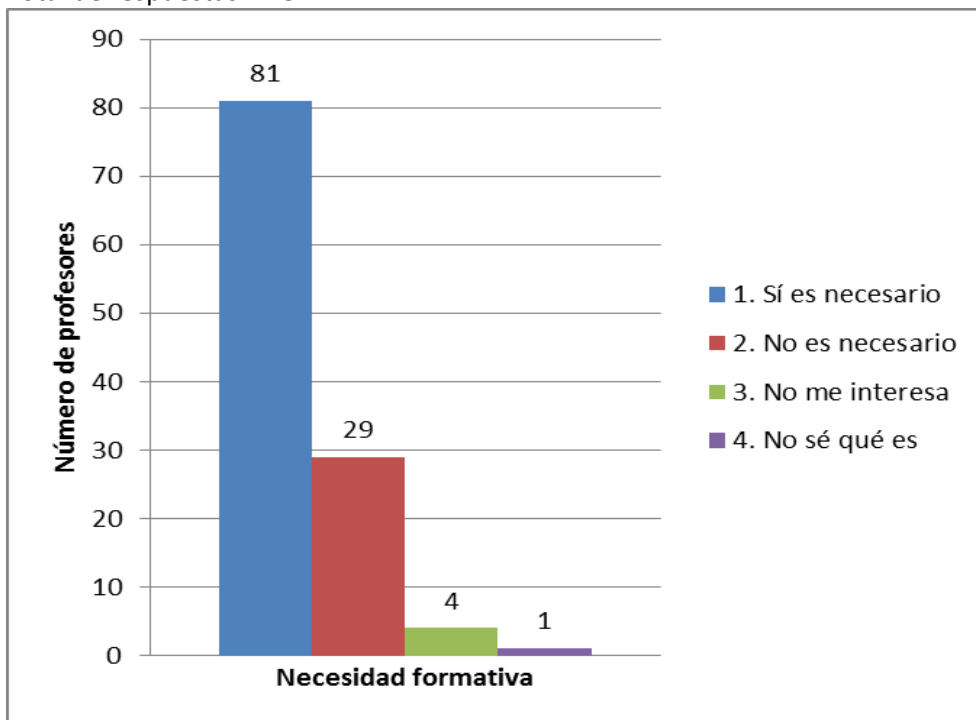


Gráfico 29. Número de profesores y necesidad formativa sobre cómo preparar explicaciones didácticas gramaticales (pregunta 16.l)

Total de respuestas: 115

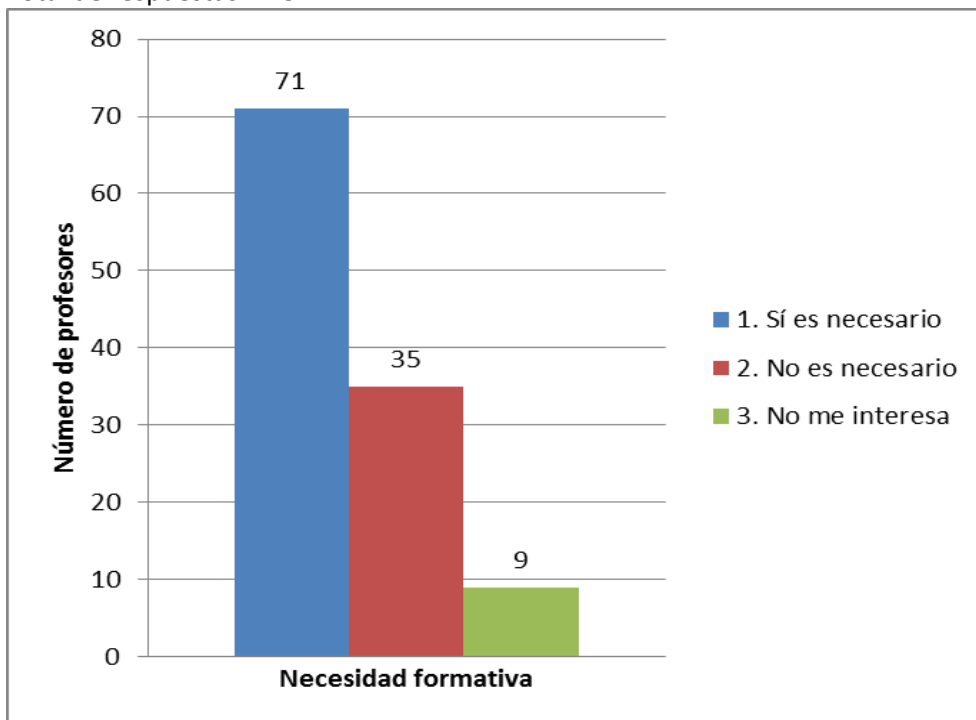


Gráfico 30. Número de profesores y necesidad formativa sobre cómo seleccionar recursos para un acercamiento a los rasgos socioculturales de la lengua meta (pregunta 16.m)

Total de respuestas: 115

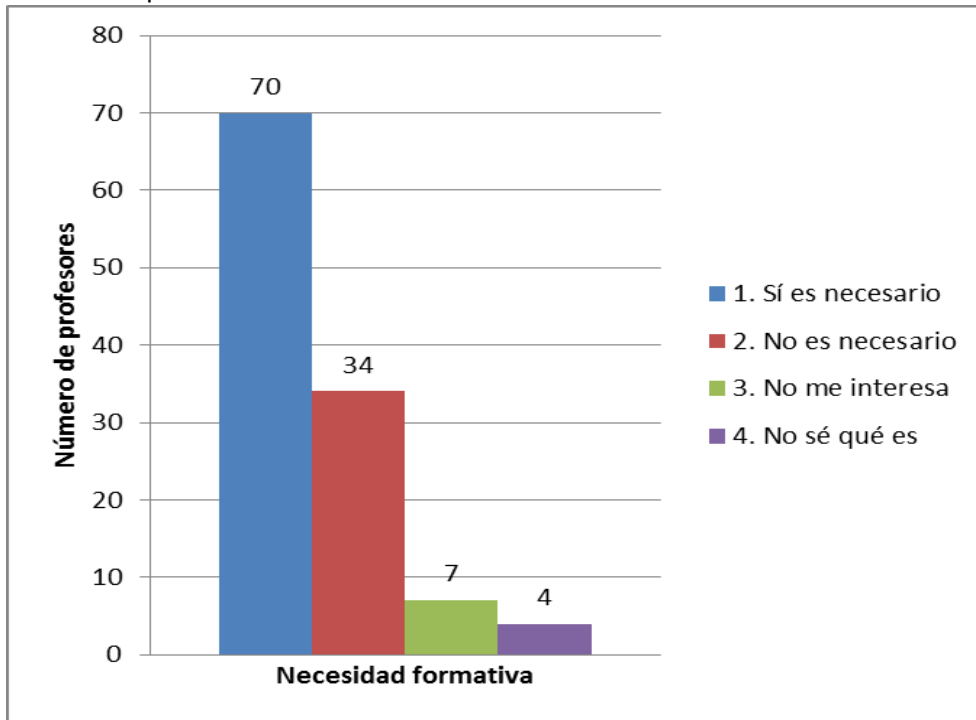


Gráfico 31. Número de profesores y necesidad formativa sobre cómo ayudar a los alumnos a movilizar recursos estratégicos (pregunta 16.n)

Total de respuestas: 115

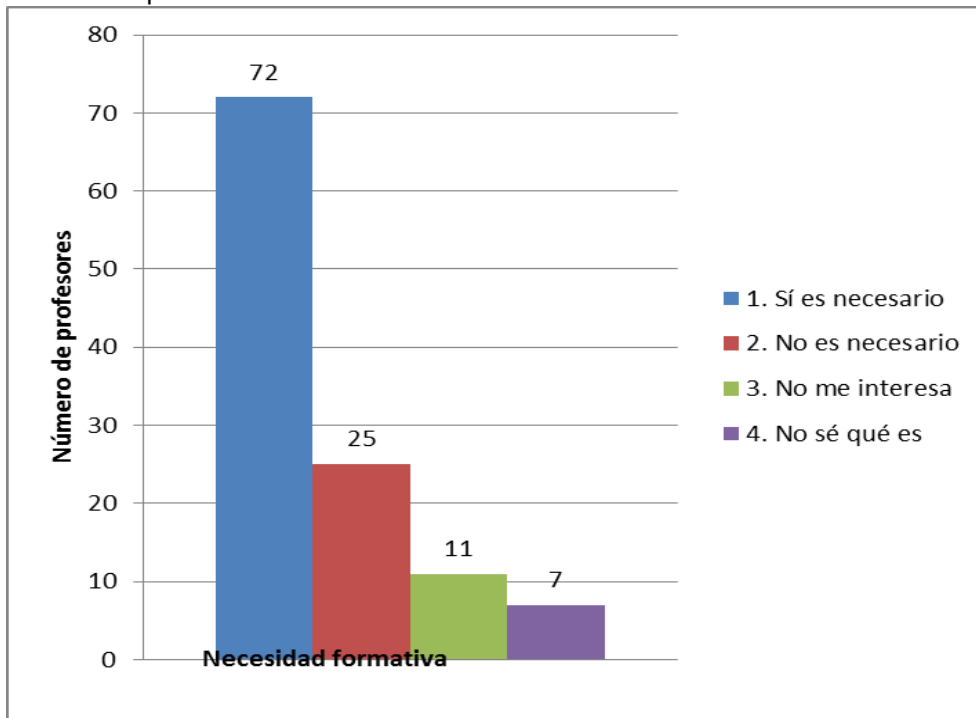


Gráfico 32. *Número de profesores y necesidad formativa sobre cómo evaluar (pregunta 16.ñ)*
Total de respuestas: 115

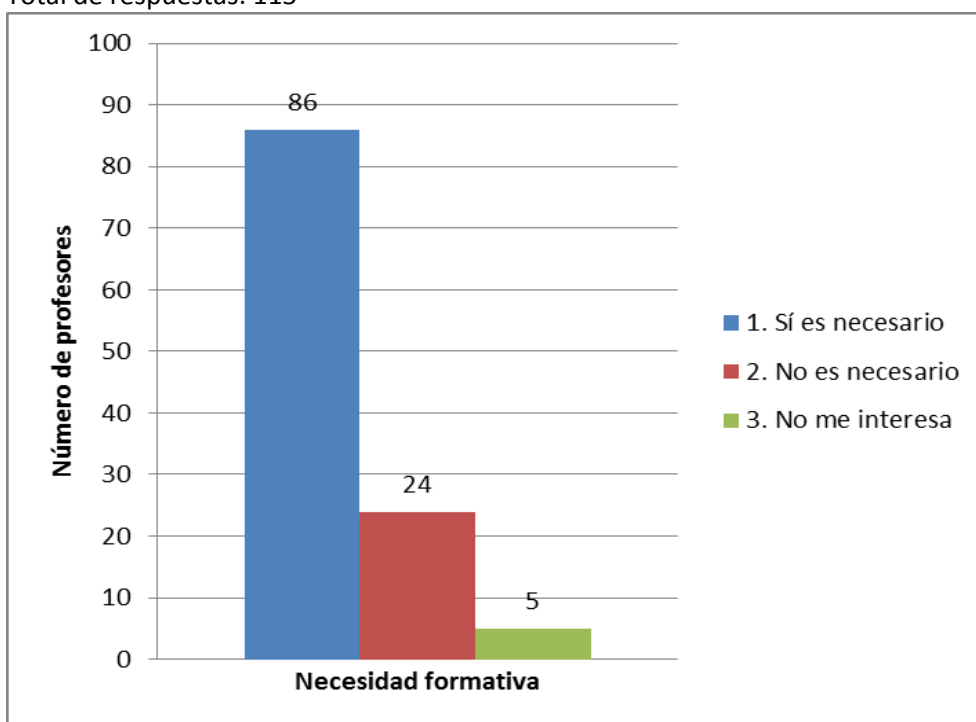


Gráfico 33. *Número de profesores y necesidad formativa sobre la teoría de los diferentes enfoques metodológicos y el desarrollo del enfoque comunicativo (pregunta 16.o)*
Total de respuestas: 115

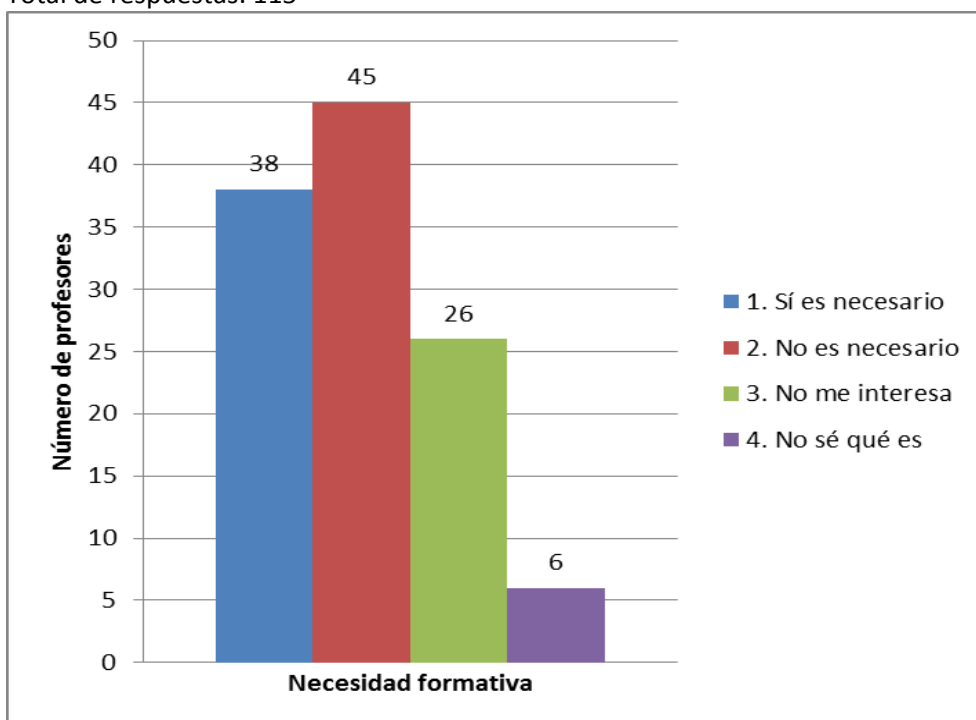


Gráfico 34. Número de profesores y necesidad formativa sobre el enfoque orientado a la acción del MCER (pregunta 16.p)

Total de respuestas: 115

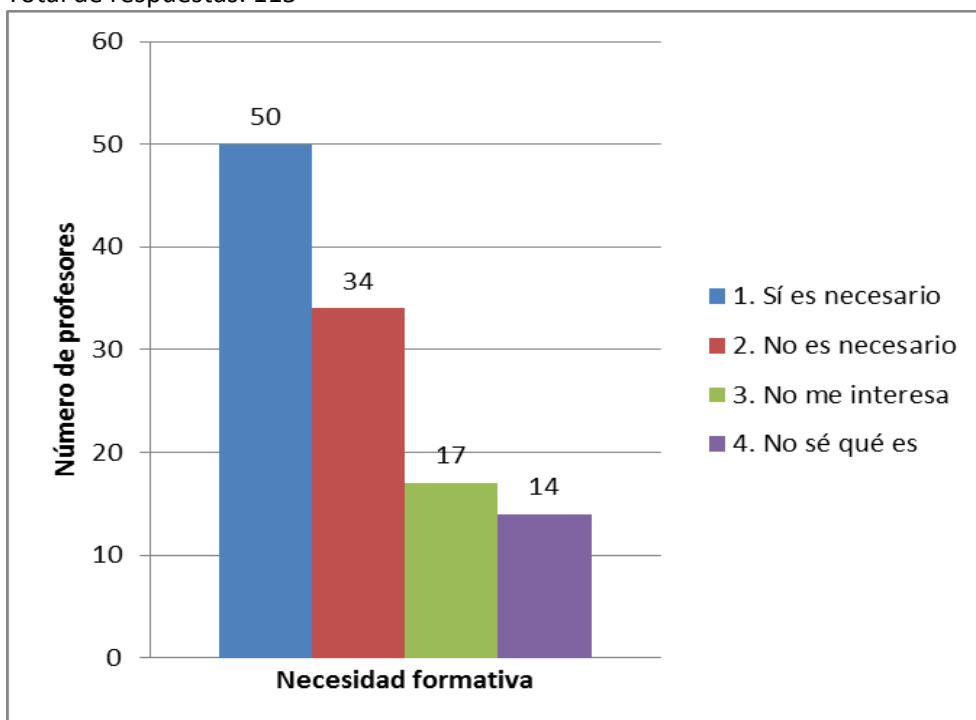


Gráfico 35. Número de profesores y necesidad formativa sobre la integración de destrezas comunicativas y recursos formales en el enfoque por tareas (pregunta 16.q)

Total de respuestas: 115

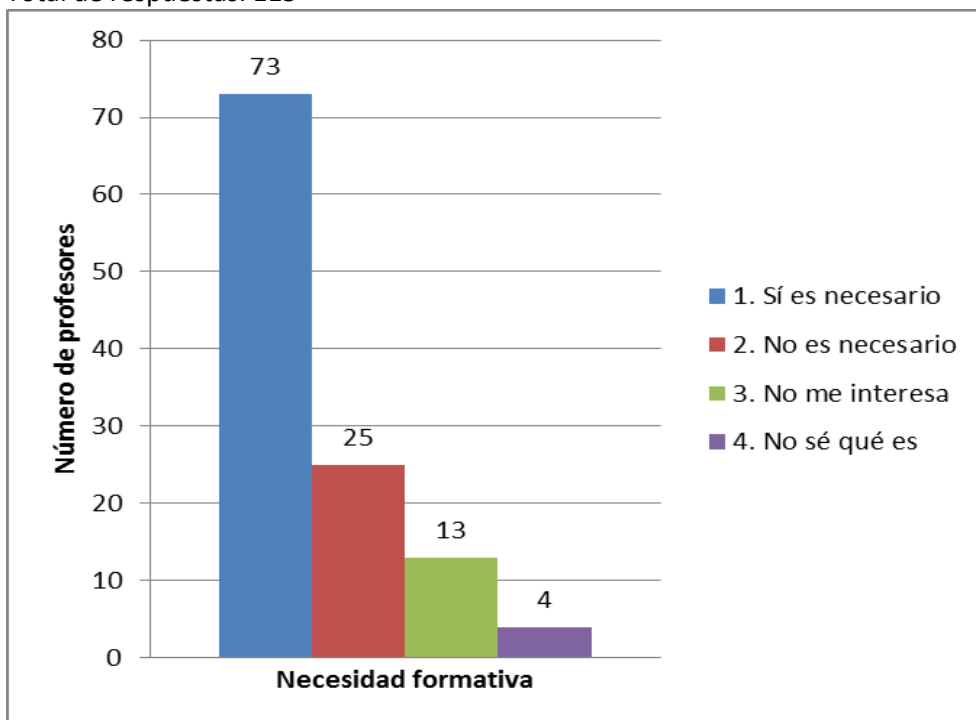


Gráfico 36. *Número de profesores y necesidad formativa sobre aspectos pragmáticos y discursivos (pregunta 16.r)*

Total de respuestas: 115

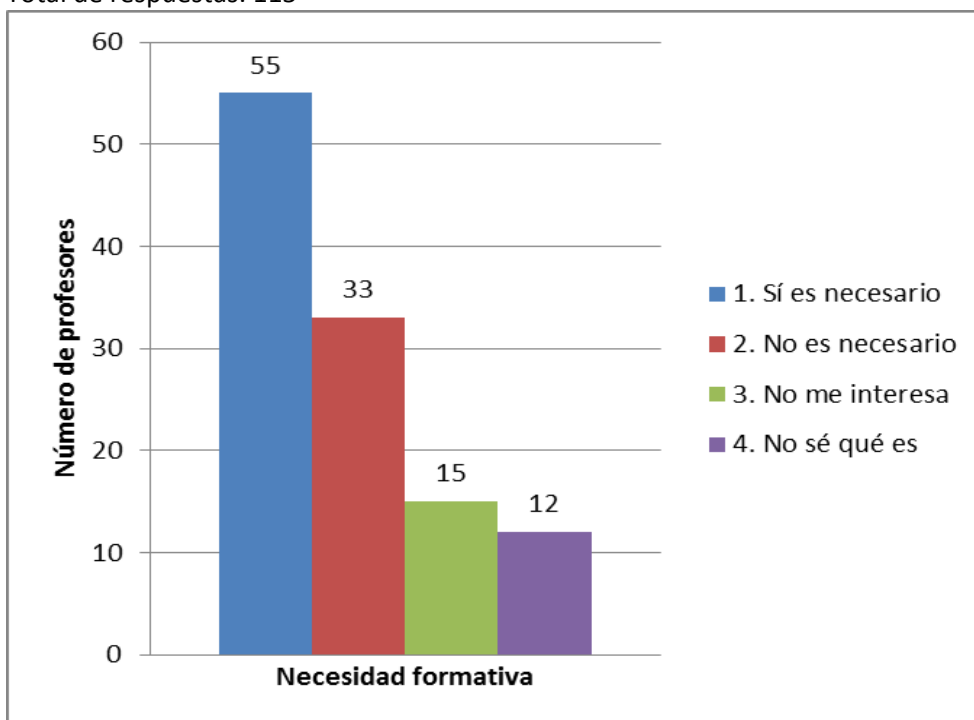


Gráfico 37. *Número de profesores y necesidad formativa sobre cómo implicarse en los proyectos de mejora del centro donde trabaja (pregunta 16.s)*

Total de respuestas: 115

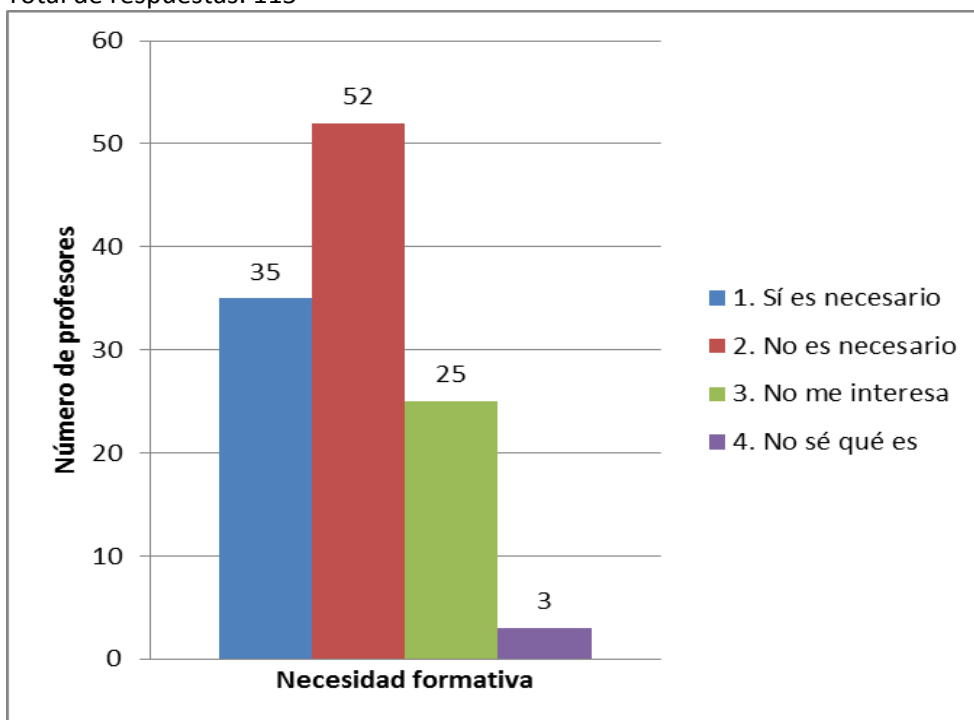


Gráfico 38. Número de profesores y necesidad formativa sobre cómo trabajar en equipo en el centro donde trabaja (pregunta 16.t)

Total de respuestas: 115

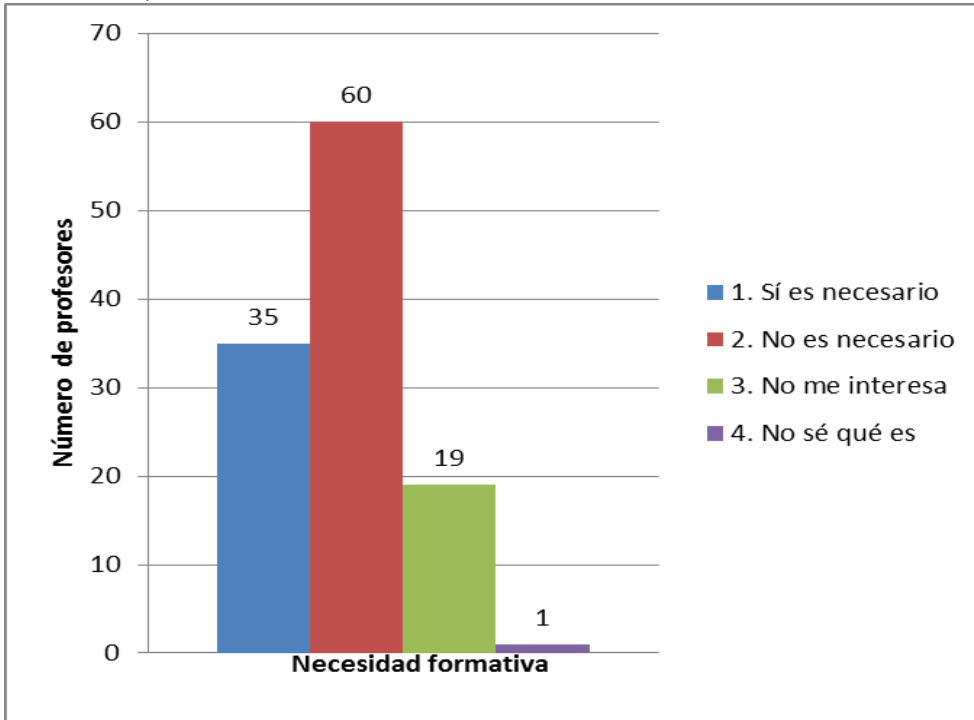


Gráfico 39. Número de profesores y necesidad formativa sobre cómo trabajar la pronunciación en la clase de ELE (pregunta 16.u)

Total de respuestas: 115

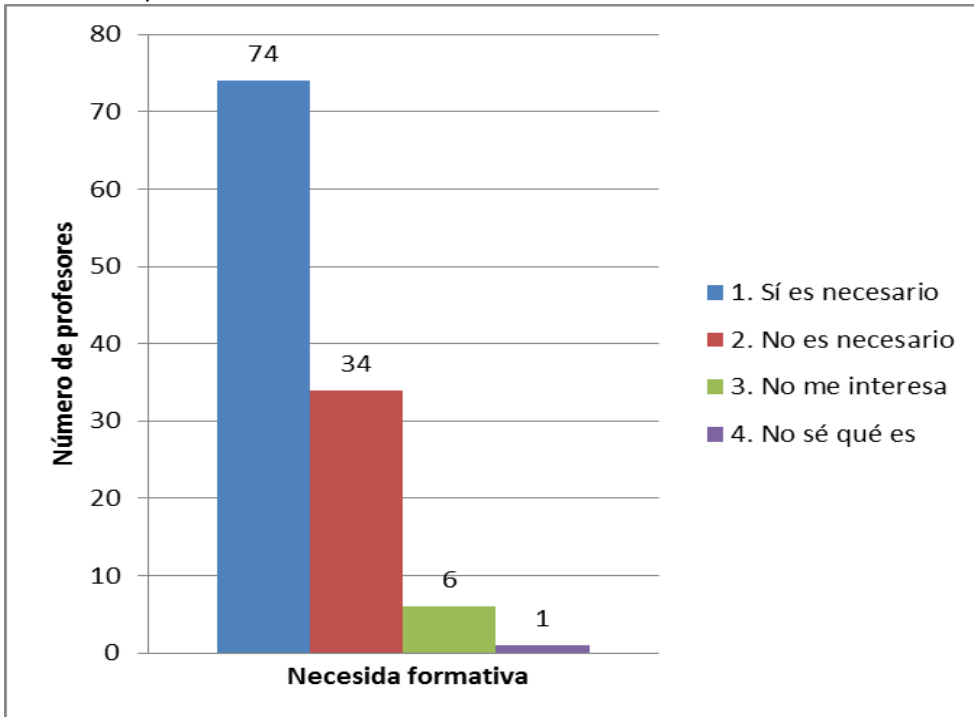


Gráfico 40. *Número de profesores y necesidad formativa sobre cómo trabajar el léxico en la clase de ELE (pregunta 16.w)*

Total de respuestas: 115

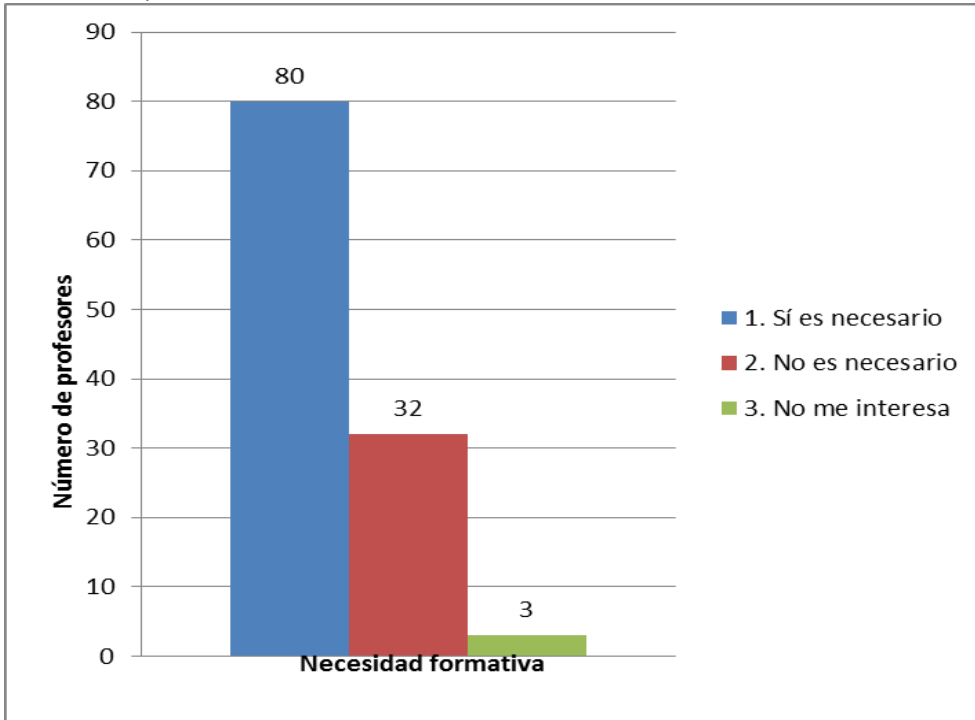


Gráfico 41. *Número de profesores y necesidad formativa sobre cómo trabajar la música y la imagen en la clase de ELE (pregunta 16.y)*

Total de respuestas: 115

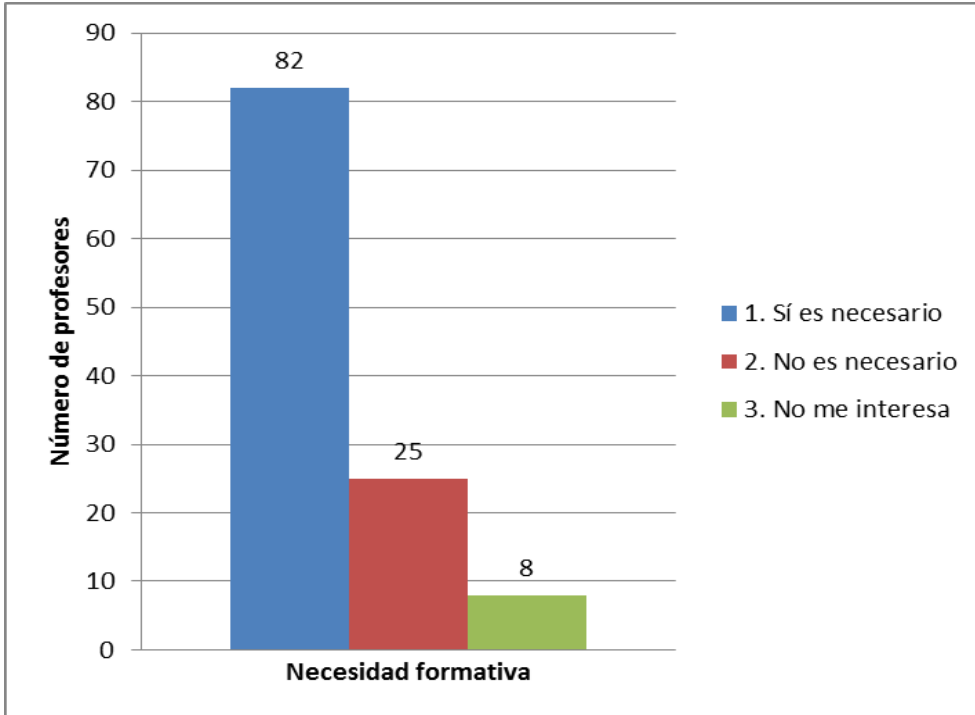
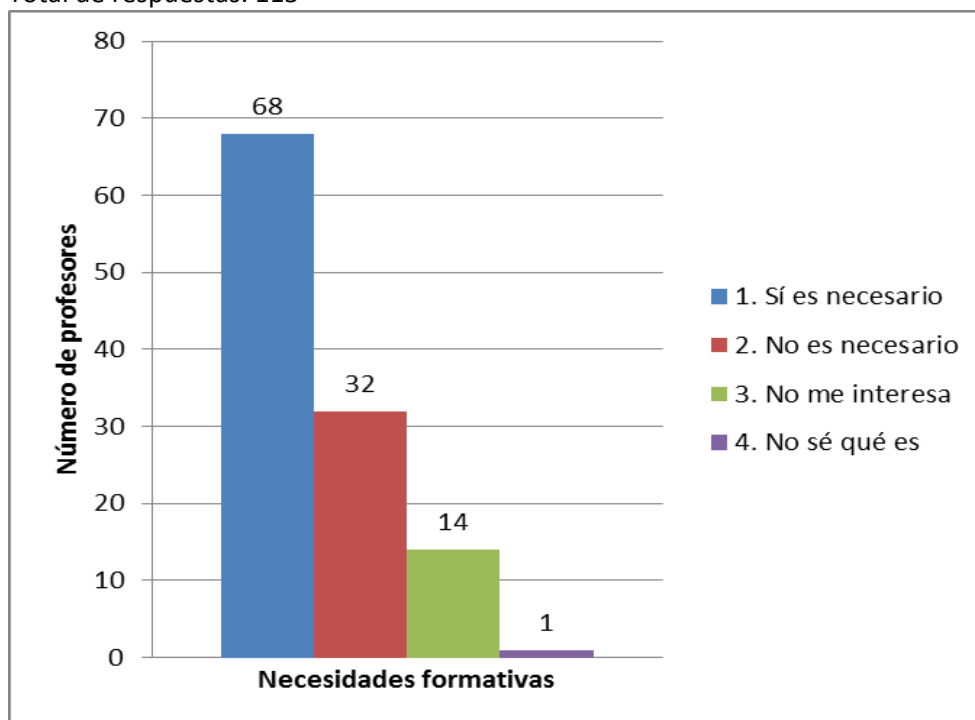


Gráfico 42. Número de profesores y necesidad formativa sobre cómo trabajar el lenguaje no verbal en la clase de ELE (pregunta 16.z)

Total de respuestas: 115



Respuestas abiertas a la pregunta 17 en la que se les pedía a los profesores completar la lista de formaciones propuestas en la pregunta anterior (pregunta 16)

Total de respuestas: 7

- Lo importante en las formaciones es que sean enfocadas en la práctica y menos en la teoría. Lo que realmente necesitamos los profesores son ejemplos de cómo hacerlo en la aula. Algo que nos sirva de verdad.
- como utilizar los nuevos medios de comunicación interactivos por Internet (web 2.0, podcast, blog, etc.)
- Formación a destitución de profesores de ELE para mayores, cuyas capacidades cognitivas cambian respecto a jóvenes. sea dicho, ¿cómo evitar la depresión del mayor frente a la dificultad del aprendizaje del español?
- La diferenciación (en cada clase siempre hay alumnos con niveles muy diferentes...)
- Las necesidades formativas y las ganas son múltiples. Las obligaciones de agenda lo son aún más.
- Todo está mencionado en la lista arriba.
- Valores humanos. Como ser mejor persona. Como desarrollar la consciencia. Aprender a desaparecer. Como conseguir que el profesor no hable y aprenda a escuchar

ANEXO 3. GUIONES DE PREGUNTAS USADAS EN LAS ENTREVISTAS

Preámbulo

En este anexo presentamos los guiones de las diferentes entrevistas tal y como los recibieron los entrevistados por email antes de hacer las entrevistas. Antes de presentarlos, tenemos que hacer algunas precisiones:

- Las entrevistas a *Tres* y a *Siete* se hicieron sin guión. Es por ello que el número de guiones que aquí presentamos es tan solo de 5.
- Los guiones son muy parecidos, pero las preguntas se adaptaron en función de la comunidad o red donde trabajaba el profesor entrevistado y el puesto que desempeñaba. Es por ello que no hay un modelo único de guión.
- También en este anexo se han sustituido los nombres de los entrevistados por los números del 1 al 7, como se ha hecho para las transcripciones de los extractos (ver *Anexo 4*).

3.1. *Guión de preguntas realizadas a Uno*

1. ¿En qué centro/red/comunidad trabajas? ¿Cuántos años llevas siendo profesor y cuántos años llevas como profesor de formación?
2. ¿Cuántos años hace que la SBPE existe? ¿Tenéis relaciones con otras asociaciones europeas como la vuestra?
3. ¿Qué es lo que te llevó a ser presidenta de la SBPE?
4. ¿Cuántos miembros tiene la SBPE? ¿A cuánta gente le llega el INFOMAIL? ¿Tienes datos sobre el número de socios de varios años que me pudieras mandar? ¿El número de socios ha aumentado o ha disminuido?
5. ¿Tu puesto como presidenta tiene algún tipo de reconocimiento en el centro para el que trabajas?
6. La SBPE hace jornadas de formación para profesores. Para realizar esto, ¿te ha ayudado la institución donde trabajas como profesora o es más bien el resultado de un esfuerzo e inquietud personal?
7. ¿Crees que la SBPE es un organismo que aúna las diferentes comunidades y las diferentes redes existentes en Bélgica?
8. ¿Crees que institucionalmente en Bélgica se apoya a los profesores para que se formen?

A) Aclaraciones institucionales sobre tu entorno o experiencia como profesora ELE

9. ¿Con qué documentos curriculares y administrativos se trabaja para extraer los objetivos de formación en lenguas, es decir la formación de los alumnos?
10. ¿En el lugar donde trabajas se os proponen formaciones o más bien piensas que se frena al personal para que se forme?
11. ¿Los colegas que conoces, en general, tienen una titulación en español?
12. ¿Los colegas que conoces siguen formaciones específicas de ELE?
13. Procesos de selección del profesorado en Bélgica: requisitos, condiciones, incentivos a la formación permanente... ¿Te parecen suficientes o adecuados?
14. En Flandes la formación para adultos funciona en los CVO y estos dependen del Ministerio directamente, pero en la Comunidad francesa ¿cómo se organiza la formación de adultos y de quién depende?
15. ¿Cómo se hace uno profesor para un centro de formación de adultos o para la secundaria o para la universidad?
16. ¿Es obligatorio trabajar por tareas o conocer el MCER?
17. ¿Crees que las diferentes redes (católica, oficial) mantienen sinergias suficientes en lo que se refiere a la formación? Por ejemplo, *Siete* me ha dicho que el CAF no puede aceptar profesores de la Red católica en sus formaciones.

B) Datos para cotejar con mi encuesta

18. En algunos documentos se habla de que el profesorado belga está muy motivado a la hora de mejorar sus competencias como profesores, siguiendo formaciones: ¿crees que esto es verdad?
19. ¿Cuántos profesores hay de español en tu instituto o institutos que conozcas?
20. ¿Crees que los profesores conocen documentos como el MCER o que saben lo que es realmente el Enfoque basado en tareas?
21. ¿Qué tipo de carencias piensas que tiene el profesor de ELE en Bélgica?
22. ¿Qué tipo de formación busca el profesor de ELE en Bélgica?
23. ¿Es cierto que la mayoría de los profesores de ELE enseñan además del español otras lenguas?
24. Según mi encuesta, poco les interesa a los profesores de ELE aquellos temas sobre cómo trabajar en equipo o cómo motivar a los alumnos o cómo ayudar a los estudiantes o a ellos mismos a reflexionar sobre el aprendizaje. En cambio sí se interesan por la gramática o por cómo adaptar los materiales didácticos o por las tecnologías. ¿A qué crees que es debido esto?
25. Los profesores de ELE parecen tener ideas fijas en lo que respecta a todo lo que significa enseñar. ¿Crees que es fácil cambiar lo que ellos piensan sobre qué es importante en lo que a su formación continua se refiere?
26. ¿Crees que la formación en didáctica es suficiente para capacitar a los profesores para sus clases?
27. Según mi encuesta, los profesores tienen carencias teóricas sobre el MCER, pero dicen no necesitar formaciones teóricas, sino solo prácticas ¿Por qué crees que pasa esto?

C) Contexto de aprendizaje

28. ¿Con qué estudian español los alumnos? (materiales)
 29. ¿Por qué estudian español los alumnos?
 30. ¿El español es L3 o L4 en tu instituto? ¿Desde qué curso pueden escoger español?
 31. ¿Por qué los estudiantes realizan cursos de español en tu instituto? ¿Crees que los estudiantes están motivados para hacer español?
 32. ¿En qué nivel empiezan y en qué nivel acaban los estudiantes de tu instituto?
-

3.2. Guión de preguntas realizadas a Dos

1. ¿En qué centro/red/comunidad trabajas? ¿Cuántos años llevas siendo profesor y cuántos años llevas como profesor de formación?
2. ¿Qué es el CAF y qué es lo que te llevó a ser responsable del CAF para la formación de ELE?
3. ¿Llevas a cabo formaciones para profesores ELE? ¿Para ello, te apoya la institución donde trabajas o es más bien el resultado de un esfuerzo e inquietud personal?

A) Aclaraciones institucionales

4. ¿Con qué documentos curriculares y administrativos se trabaja para extraer los objetivos de formación en lenguas, es decir la formación de los alumnos. En la Red católica se usa para la enseñanza secundaria el *Référenciel des compétences*. ¿Existe algo parecido en la Red oficial? ¿Me podrías facilitar esos documentos?
5. ¿Las inspecciones en qué consisten? ¿Dónde puedo encontrar documentos relativos a esto? ¿Qué formación tienen los inspectores? ¿Cómo se nombra a un inspector? ¿Los inspectores por quiénes son controlados?
6. ¿Los profesores tienen muchas cargas administrativas en los colegios?
7. ¿Desde cuándo se estudia español en la secundaria en la Comunidad francesa?
8. ¿Te parece complicado el sistema educativo belga?
9. ¿Conoces a *Siete*? ¿has trabajado alguna vez con ella o con otra persona de la red católica?
10. ¿Te parecen, satisfactorias las plataformas organizadas por los colegios para una formación en ELE?
11. ¿Los colegas que conoces, en general, tienen una titulación en lenguas?
12. Procesos de selección del profesorado en Bélgica: requisitos, condiciones, incentivos a la formación permanente. ¿Quién decide sobre la contratación del personal en las escuelas y en base a qué criterios? ¿Podrías pasarme documentos oficiales sobre contratación de profesores, salarios, obligación de formación?
13. ¿Es obligatorio trabajar por tareas o conocer y aplicar el MCER? ¿Podrías facilitarme enlaces con los documentos oficiales a este respecto?

14. ¿Crees que las diferentes redes (católica, oficial) mantienen sinergias suficientes en lo que se refiere a la formación?
15. ¿Crees que institucionalmente se apoya a los profesores para que se formen?
16. ¿Sabes quién se encarga del CAP?
17. ¿Cómo se hace uno profesor para un centro de formación de adultos?

B) Datos para cotejar con mi encuesta

18. En algunos documentos se habla de que el profesorado belga está muy motivado a la hora de mejorar sus competencias como profesores y, por ello, realizan formaciones ¿Crees que esto es verdad? Porque según mis datos, no existe esta motivación a la formación. ¿Los colegas que conoces, en general, se interesan por las formaciones propuestas en Bélgica?
19. ¿Crees que los profesores conocen documentos como el MCER o el PCIC y que saben lo que es realmente el enfoque basado en tareas?
20. ¿Qué tipo de formación busca el profesor de ELE en Bélgica?
21. ¿Qué tipo de carencias o necesidades piensas que tiene el profesor de ELE en Bélgica?
22. ¿Cuál crees que es el problema de la formación en Bélgica? Por un lado, hay una amplia propuesta formativa. Por otro lado, los profesores se forman poco. ¿Podrías explicar a qué es debido?
23. ¿Es cierto que la mayoría de los profesores de ELE enseñan además del español otras lenguas?
24. Según mi encuesta, a los profesores de ELE les interesan poco los temas sobre cómo trabajar en equipo o cómo motivar a los alumnos o cómo ayudar a los estudiantes o a ellos mismos a reflexionar sobre el aprendizaje o las estrategias. En cambio, sí se interesan por la gramática o por cómo adaptar los materiales didácticos o por las tecnologías ¿A qué crees que es debido esto?
25. En mi encuesta y mis entrevistas se repite mucho la idea de que lo que los profesores quieren son “formaciones prácticas”: quieren salir de la formación con algo que puedan llevar directamente a su clase. ¿Por qué crees que hay esta aversión a todo lo que sea teórico? Y esto es incluso más extraño cuando se ve en la encuesta que no saben mucho sobre conceptos fundamentales teóricos de metodología y que no conocen bien ni los usan documentos como el MCER o el PCIC.

C) Contexto de aprendizaje

26. ¿Con qué estudian español los alumnos? (materiales)
27. ¿Por qué estudian español los alumnos?

3.3. *Guión de preguntas realizadas a cuatro*

1. ¿En qué centro/red/comunidad trabajas? ¿Cuántos años llevas siendo profesor y cuántos años llevas como profesor de formación?
2. ¿Qué es lo que te llevó a ser formador o a organizar formaciones?
3. ¿Llevas a cabo formaciones para profesores? ¿ Te ha ayudado la institución donde trabajas o es más bien el resultado de un esfuerzo e inquietud personales?
4. ¿La formación en Didáctica es suficiente en tu Universidad para capacitar a los estudiantes como profesores ELE?

A) Aclaraciones institucionales

5. ¿Con qué documentos curriculares y administrativos se trabaja para extraer los objetivos de formación en lenguas, es decir la formación de los alumnos?
6. ¿En el lugar donde trabajas se os proponen formaciones o más bien piensas que se frena al personal para que se forme?
7. ¿Los colegas que conoces, en general, tienen una titulación en lenguas?
8. Procesos de selección del profesorado en Bélgica: requisitos, condiciones, incentivos a la formación continua
9. ¿En Flandes la formación para adultos funciona en los CVO y estos dependen del Ministerio directamente pero en la Comunidad francesa cómo se organiza la formación de adultos y de quién depende?
10. ¿Cómo se hace uno profesor para un centro de formación de adultos; para la secundaria; para la universidad?
11. ¿Es obligatorio trabajar por tareas o conocer el MCER?
12. ¿Crees que institucionalmente se apoya a los profesores para que se formen?
13. ¿Podrías pasarme documentos oficiales sobre contratación de profesores, salarios, obligación de formación?
14. ¿Crees que las diferentes redes (católica, oficial) mantienen sinergias suficientes en lo que se refiere a la formación?

B) Datos para cotejar con mi encuesta

15. En algunos documentos se habla de que el profesorado belga está muy motivado a la hora de mejorar sus competencias como profesores y, por ello, realizan formaciones ¿Crees que esto es verdad? Según mis datos, no existe esta motivación a la formación.
16. ¿Crees que los profesores conocen documentos como el MCER o que saben lo que es realmente el enfoque basado en tareas?
17. ¿Qué tipo de carencias o necesidades piensas que tiene el profesor de ELE en Bélgica?
18. ¿Qué tipo de formación busca el profesor de ELE en Bélgica?

19. ¿Es cierto que la mayoría de los profesores de ELE enseñan además del español otras lenguas?
20. Según mi encuesta, a los profesores de ELE les interesan poco los temas sobre cómo trabajar en equipo o cómo motivar a los alumnos o cómo ayudar a los estudiantes o a ellos mismos a reflexionar sobre el aprendizaje. En cambio sí se interesan por la gramática o por cómo adaptar los materiales didácticos o por las tecnologías ¿A qué crees que es debido esto?
21. Los profesores de ELE parecen tener ideas fijas sobre todo lo que significa enseñar. ¿Crees que es fácil cambiar lo que ellos piensan sobre qué es importante en lo que a su formación continua se refiere?
22. ¿Los colegas que conoces, en general, se interesan por las formaciones propuestas en Bélgica?

C) Contexto de aprendizaje

23. ¿Con qué estudian español los alumnos? (materiales)
24. ¿Por qué estudian español los alumnos?

3.4. Guión de preguntas realizadas a Cinco

1. ¿En qué centro/red/comunidad trabajas? ¿Cuántos años llevas siendo profesor y cuántos años llevas como profesor de formación?
2. ¿Qué es lo que te llevó a ser formador de ELE?
4. ¿Llevas a cabo formaciones para profesores? ¿Te ha ayudado la institución donde trabajas o es más bien el resultado de un esfuerzo e inquietud personales?
5. ¿La formación en didáctica es suficiente en tu Universidad para capacitar a los estudiantes como profesores ELE?

A) Aclaraciones institucionales

6. ¿Dónde aparecen publicados los puestos de trabajo en Flandes: también en la versión neerlandesa del *Moniteur belge*?
7. ¿Es lo mismo “le Pouvoir organisateur” que “las cúpulas”?
8. ¿Qué es el *el Bewijs van pedagogische bekwaamheid* (aparece en el mundo estudia español) es el equivalente del CAP (Certificat d’aptitude pédagogique)?
9. ¿Los CVO son todos oficiales o hay también libres subvencionados? La formación en pedagogía para ser profesor de los *Centrum voor Volwassenenonderwijs* es organizada solo por la Comunidad (es decir la red oficial GO!)?
10. ¿Las cúpulas son lo mismo que los Poderes organizadores?
11. ¿Con qué documentos curriculares y administrativos se trabaja para extraer los objetivos de formación en lenguas, es decir la formación de los alumnos?

12. ¿Los colegas que conoces, en general, tienen una titulación en lenguas?
13. Procesos de selección del profesorado en Bélgica: requisitos, condiciones, incentivos a la formación permanente. ¿Son los mismos que en la Comunidad francesa?
14. ¿Cómo se hace uno profesor para un centro de formación de adultos; para la secundaria; para la universidad?
15. ¿Es obligatorio trabajar por tareas o conocer el MCER?
16. ¿Crees que institucionalmente se apoya a los profesores para que se formen?
17. ¿Podrías pasarme documentos oficiales sobre contratación de profesores, salarios, obligación de formación?
18. ¿Crees que las diferentes redes (católica, oficial) mantienen sinergias suficientes en lo que se refiere a la formación?

B) Datos para cotejar con mi encuesta

19. En algunos documentos se habla de que el profesorado belga está muy motivado a la hora de mejorar sus competencias como profesores y, por ello, realizan formaciones ¿Crees que esto es verdad? Porque según mis datos, no existe esta motivación. ¿Los colegas que conoces, en general, se interesan por las formaciones propuestas en Bélgica?
20. ¿Crees que los profesores conocen documentos como el MCER o el PCIC que saben lo que es realmente el enfoque basado en tareas?
21. ¿Qué tipo de carencias o necesidades piensas que tiene el profesor de ELE en Bélgica?
22. ¿Qué tipo de formación busca el profesor de ELE en Bélgica?
23. ¿Cuál crees que es el problema de la formación en Bélgica? Por un lado, hay una amplia propuesta formativa. Por otro lado, los profesores se forman poco. ¿Podrías explicar a qué es debido?
24. ¿Es cierto que la mayoría de los profesores de ELE enseñan además del español otras lenguas?
25. ¿Según mi encuesta, poco les interesan a los profesores de ELE aquellos temas sobre cómo trabajar en equipo o cómo motivar a los alumnos o cómo ayudar a los estudiantes o a ellos mismos a reflexionar sobre el aprendizaje o las estrategias. En cambio sí se interesan por la gramática o por cómo adaptar los materiales didácticos o por las tecnologías ¿A qué crees que es debido esto?
26. Los profesores de ELE parecen tener ideas fijas en lo que respecta a todo lo que significa enseñar. ¿Crees que es fácil cambiar lo que ellos piensan sobre qué es importante en lo que a su formación permanente se refiere?
27. En mi encuesta se repite mucho que lo que los profesores quieren es “formaciones prácticas”, salir de la formación con algo que puedan llevar directamente a su clase. ¿Por qué crees que hay esta aversión a todo lo que sea teórico?

C) Contexto de aprendizaje

28. ¿Con qué estudian español los alumnos? (materiales)

29. ¿Por qué estudian español los alumnos?

3.5. Guión de preguntas realizadas a seis

1. ¿En qué centro/red/comunidad trabajas? ¿Cuántos años llevas de organizadora de formación?

2. ¿Qué es lo que te llevó a organizar formaciones?

3. ¿Llevas a cabo formaciones para profesores? ¿Te ha ayudado el centro donde trabajas o es más bien el resultado de un esfuerzo e inquietud personal?

A) Aclaraciones institucionales

4. ¿Con qué documentos curriculares y administrativos se trabaja en Flandes para extraer los objetivos de formación en lenguas, es decir la formación de los alumnos?

5. En la Comunidad Francesa cada red tiene sus propios inspectores, planes curriculares y organismos formativos. ¿Es lo mismo en Flandes?

6. ¿Tu centro depende directamente del Ministerio? ¿se os proponen formaciones o más bien piensas que se frena al personal para que se forme?

7. Procesos de selección del profesorado en Bélgica: requisitos, condiciones, incentivos a la formación permanente.

8. En Flandes la formación para adultos funciona en los CVO, ¿los CVO dependen del Ministerio directamente?

9. ¿Cómo se hace uno profesor para un CVO?

10. ¿Es obligatorio trabajar por tareas o conocer el MCER?

11. ¿Qué redes de enseñanza hay en Flandes? Las mismas que en la Comunidad francesa?

12. ¿Crees que institucionalmente se apoya a los profesores para que se formen?

13. ¿Podrías pasarme documentos oficiales sobre contratación de profesores, salarios, obligación de formación?

14. ¿Crees que las diferentes redes (católica, oficial) mantienen sinergias suficientes en lo que se refiere a la formación?

B) Datos para cotejar con mi encuesta

15. En algunos documentos se habla de que el profesorado belga está muy motivado a la hora de mejorar sus competencias como profesores, siguiendo formaciones. ¿Crees que esto es verdad?

16. ¿Crees que los profesores conocen documentos como el MCER o que saben lo que es realmente el enfoque basado en tareas?
17. ¿Qué tipo de carencias piensas que tiene el profesor de ELE en Bélgica?
18. ¿Qué tipo de formación necesita y busca el profesor de ELE en Bélgica?
19. ¿Es cierto que la mayoría de los profesores de ELE enseña además del español otras lenguas?
20. Según mi encuesta, a los profesores de ELE les interesan poco los temas sobre cómo trabajar en equipo o cómo motivar a los alumnos o cómo ayudar a los estudiantes o a ellos mismos a reflexionar sobre el aprendizaje. En cambio sí se interesan por la gramática o por cómo adaptar los materiales didácticos o por las tecnologías ¿A qué crees que es debido esto?
21. Los profesores de ELE parecen tener ideas fijas en lo que respecta a todo lo que significa enseñar. ¿Crees que es fácil cambiar lo que ellos piensan sobre qué es importante en lo que a su formación continua se refiere?
22. ¿Los colegas que conoces, en general, tienen una titulación en lenguas?
23. ¿Los colegas que conoces, en general, se interesan por las formaciones propuestas en Bélgica?

C) Contexto de aprendizaje

24. ¿Con qué materiales estudian español los alumnos?

ANEXO 4. TRANSCRIPCIÓN Y COMENTARIOS DE LOS EXTRACTOS DE LAS ENTREVISTAS

Preámbulo

En este anexo presentamos, en tres apartados, la transcripción de los extractos de las entrevistas realizadas. El primero concierne a los comentarios hechos por los entrevistados sobre el contexto institucional (ver punto 1), seguidamente presentamos los comentarios sobre la organización y la calidad de la formación (ver punto 2) y, finalmente, presentamos los comentarios sobre los resultados de nuestra encuesta (ver punto 3).

Tenemos que hacer algunas precisiones antes de presentar este anexo, sobre cómo se llevaron a cabo las entrevistas y cómo se codificaron los extractos para las transcripciones:

- Las entrevistas siguieron un protocolo fijado con anterioridad por el entrevistador y bajo unos criterios metodológicos descritos en el apartado correspondiente de este trabajo (ver 5.2.3). Con todo, las entrevistas fueron realizadas en un ambiente distendido, pues el entrevistador y los entrevistados son colegas y se mantienen incluso relaciones en el ámbito personal con algunos de ellos.
- Hemos hecho una selección de extractos con los criterios expuestos (ver 5.2.3). Es evidente que no todos los temas que se tratan en las entrevistas han sido transcritos o puestos en evidencia, ni hemos transcrito todos los extractos relativos a cada tema. Aquí, presentamos una selección de aquellos extractos que nos parecieron más llamativos en cada una de las entrevistas.
- Hemos intentado simplificar los códigos de transcripción de la manera siguiente⁶³:
 - Todo comentario adicional introducido por nosotros en los textos transcritos, lo ponemos entre corchetes. Hemos optado por la introducción de puntuación: es evidente que los signos de comas y puntos no se corresponden con todas las pausas de la oralidad de los entrevistados, pero nos ha parecido la forma más adecuada para una lectura cómoda posterior. Por la misma razón evitamos transcribir las repeticiones del discurso.
 - Uso de comillas para las palabras textuales de los entrevistados.
 - Minutos: se pone el minuto de partida de lo que queremos ejemplificar con la transcripción y no los segundos donde se trata del tema.
 - No se transcriben nunca las preguntas del entrevistador. En cambio, para situar al lector, introducimos casi siempre los extractos con algún comentario preliminar del investigador sobre el tema del que se va a hacer la transcripción.
 - Si hay solo un pequeño lapsus de tiempo entre dos extractos, pero se sigue hablando del mismo tema, se señala con el siguiente código: (...)

⁶³ Como ya hemos comentado en el capítulo de Metodología (ver 5.2.3) hemos seguido las indicaciones de Allwright & Bailey (1991), usando solo las codificaciones que hemos considerado necesarias para nuestro fin.

- Los nombres propios, ya sean de personas, ya sean de instituciones lo señalamos de la siguiente manera “*Nombre propio*”, “*Nombre de institución / centro*”.
- En contadas ocasiones y cuando consideramos que el discurso no era claro, hemos corregido algún error en el español de los extractos transcritos.
- Hemos puesto en *itálica* las palabras que los propios entrevistados ponen en boca de otras personas (directores, colegas...).

4.1. Comentarios sobre el contexto institucional

4.1.1. Comentarios sobre la complejidad del sistema educativo

<i>Uno</i>	1h09’: hablando de lo difícil que es cambiar algo en el país comenta que esto no es solo en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas, sino en todo el sistema educativo. “No solo en la enseñanza de lenguas, sino en toda la enseñanza belga. Cambiar algo es ¡uf!, una fuerza difícil”. 1h58: al final de la entrevista, nos anima a seguir con esta investigación para “intentar que se haga de forma más fácil y con mejores sinergias, porque yo pienso que tienes razón y has metido el pie en un nudo de serpientes”.
<i>Dos</i>	24’: hablando de la multiplicidad de programas de estudios en la secundaria nos comenta que “los programas son por redes (...) mientras que los <i>Référentiels</i> son comunes a todas las redes, es algo totalmente absurdo porque un programa es como explicar el <i>Référentiel</i> porque el <i>Référenciel</i> son como las grandes líneas”. 42’: cuando le preguntamos sobre si le parece complicado el sistema nos contesta que “{se sonrío} lo complicado es la multiplicidad de redes, es este el problema”.
<i>Tres</i>	3’: hablando de los planes de estudios de los <i>Lereplanen</i> dice que “son horribles, son unos documentos terribles”
<i>Cuatro</i>	30’: hablando del sistema de contratación en los institutos y de las titulaciones diferentes dice que “es complicado, es muy complicado”. 44’: hablando de las diferentes redes nos dice que “es que el sistema belga es un sistema muy complicado, políticamente”.
<i>Seis</i>	8’: hablando de la multiplicidad de centros de promoción social nos responde diciendo “nosotros, por ejemplo, estamos enfrente de otro CVO que organizan lo mismo, enfrente, a dos pasos, el <i>Nombre de centro</i> , así que lo más lógico sería juntar”.
<i>Siete</i>	17’: hablando del hecho de que existan diferentes organismos de formación (IFC, CAF, CECAFOC...) y ante nuestra sorpresa, nos dice riendo que es así, que no nos puede explicar por qué existen tres organismos de formación en la Comunidad francesa. 21’: sonriendo al hablar del sistema de redes comenta que “es un sistema muy

	complicado, hay profesores que desean organizar una formación o la Consejería puede proponer sus formaciones al CECAFOC o al IFC, así que hay como algo muy borroso”.
--	---

4.1.2. Comentarios sobre las diferencias sociales entre redes. Razones históricas de las guerras escolares

<i>Dos</i>	<p>35': nos cuenta que la red oficial tiene una larga tradición impartiendo clases en español que no existe en la red católica y ello debido quizás a la inmigración española en las escuelas oficiales. “El español empezó en Lieja donde hubo una inmigración de republicanos y luego chilenos que llegaron después de Allende y de Pinochet también a la región de Lieja, Bruselas también, por la inmigración de las grandes ciudades”.</p> <p>43': al hablar de los orígenes de las redes cuenta que “tiene orígenes históricos, que en los años 50 y otras veces hubo guerras comunitarias entre Flandes y Valonia, pero también entre los obispados que organizaban estudios y que querían guardar su poder dentro de aquellas escuelas, las universidades católicas como aquí en Lovaina {la entrevista se realizó en Louvain-la-Neuve}. Creo que fue por necesidad de la paz comunitaria que mantuvieron las redes, la multiplicidad de redes porque no tiene sentido (...). La separación {de redes} ya existía, siempre existió, siempre, porque, claro que hubo laicos en otros periodos y había católicos, pero en el momento de multiplicar las ofertas para los alumnos y con el <i>Renové</i>, ¿sabes lo que es el <i>Renové</i>? {le contentamos que no}. En los años 70 renovaron la oferta para los alumnos, había clase de costura, de <i>couture</i>, de cocina, de bricolaje, querían hacer entrar la vida real en las escuelas y muchas veces, yo viví aquella época famosa y recibíamos visitas de médicos, de periodistas, la escuela estaba abierta y salíamos mucho y hacíamos otras cosas. Fue un momento entonces en el que hubiéramos podido agruparlo todo dentro de un sistema más fluido, pero no, los católicos quisieron guardar un sistema mucho más clásico, no tan libre como el nuestro y creo que fue así y ahora han tenido que adaptarse también, pero es realmente un <i>chasse gardé</i>, coto vedado. Y en mi opinión creo que no va a cambiar dentro de poco tiempo, no, yo no lo veo...”.</p> <p>47': cuando le preguntamos cuál de las redes es más abierta, piensa que “ninguno de las dos porque cuando los oyes a ellos, <i>sí, sí, nosotros somos abiertos, tolerantes, etc</i>, pero, en la realidad, montan reuniones, programaciones y no comunican con nosotros e igual nosotros, si cambiamos algo queremos guardar el secreto, cuando digo queremos, no yo, durante algunos momentos para que no los sepan los otros, es duro, realmente cansado, pérdida de eficiencia”.</p>
<i>Tres</i>	7': hablando de las diferencias sociales entre las escuelas católicas y las oficiales nos cuenta que una escuela que se abrió en su pueblo hacía más de un siglo “ tuvo esa fama de ser de menos calidad por ser de gente pobre, y en

	<p>muchos pueblos y ciudades era así, los católicos, el hijo del notario iba a esa escuela {la católica} o el hijo del médico y, en cambio los trabajadores tenían la escuela del Estado y recuerdo en mi juventud que no veías nunca a nadie de esa escuela que era de los ateos, la gente tenía este tipo de miedo a la escuela de los Otros. Y es muy difícil cambiar la fama de estas escuelas {las oficiales}”.</p> <p>9’: nos comenta las diferencias numéricas entre las escuelas oficiales y las católicas, que son, según ella, la consecuencia de esta mala fama que tienen las escuelas oficiales. En su pueblo hay una gran mayoría de alumnos en las escuelas católicas “o sea que 6000 están con los católicos y cuatrocientos con nosotros: es una diferencia enorme”.</p>
<i>Cuatro</i>	<p>37’: en cuanto a los contactos de las redes nos dice que “es una cosa nueva, los contactos, porque no existían. Es que la región de Lieja es una región de industria antigua, de... ¿cómo decirlo?, de oposición social bastantes fuerte entre obreros y otros, y por eso hay, ¿cómo decirlo?, tensiones sociales y políticas bastante fuertes y la diferencia entre las redes es muy marcada, existe verdaderamente y es difícil trabajar en colaboración”.</p>

4.1.3. Comentarios sobre la falta de contactos entre los establecimientos de las redes y comunidades

<i>Uno</i>	<p>1h04’: hablando de las formaciones de la otra red nos cuenta que una vez no le dejaron hacer una formación de la otra red, y que esto le parece muy frustrante. “Cierran las puertas (...). No entiendo que, siendo alguien profesor niegue la entrada a otra profesora que quiere formarse (...). Siempre hubo una guerra entre las redes en Bélgica, pero yo pensaba que con el paso del tiempo y un poco de inteligencia nos podíamos dar cuenta de que, a pesar de ser otra red, otra formación de base, tenemos el mismo objetivo, el de dar clases, de enseñar cosa, y de seguir formándonos y yo pienso también que con una sinergia de formaciones. El <i>Organismo de formación Inter-redes</i> intenta hacerlo, pero no realmente solo para el español, el resto, no sé, no me lo explico, el resto me parece que viene de viejas y antiguas guerras de decenios” (...). Su explicación de este fenómeno es que “esto será por falta de conocerse, por miedo al <i>Otro</i>, no sé, pero siempre hubo una guerra entre las redes en Bélgica”.</p>
<i>Tres</i>	<p>6’: hablando de la prohibición que existía hasta hace poco para trabajar en las dos redes a la vez comenta “no podías ser profesor con los católicos y con nosotros (...). Ahora hay cosas que hacemos juntos, si hay un profesor que no tiene bastantes horas, ahora puede trabajar con los Otros, entre paréntesis, antes estaba prohibido no podías ser profesor con los católicos y con nosotros”.</p> <p>46’: hablando del número de estudiantes de dos CVO de las dos redes, católica y oficial cuenta que “los directores nunca se dicen la verdad, el uno</p>

	<p>no sabe del otro, si tiene muchos o pocos alumnos (...). No se fían los unos de los otros porque quieren que sobreviva su escuela”.</p> <p>50’: habla de cómo los problemas comunitarios y entre las redes son reales. “Hay fricciones entre los valones y flamencos, entre los que son del Estado y los católicos”.</p>
<i>Cuatro</i>	<p>44’: comenta que para fomentar la colaboración entre redes “habría que abrir las formaciones del CAF a todos los profesores y superar la frontera entre redes”.</p>
<i>Cinco</i>	<p>32’: hablando de la falta de relación entre las redes comenta que “es una pena que las redes se comuniquen tan poco entre sí mismas”. Cuando le preguntamos la causa de esa falta de comunicación entre las redes comenta “por tradición, por ideología, siempre ha habido esa lucha entre las redes para la organización de la enseñanza primaria, secundaria, etc. Ha sido típico de los pueblos flamencos que hubiera, por ejemplo para la enseñanza primaria que hubiera una del Estado, del Municipio y otra libre y otra del Estado. Tradicionalmente en los grandes pueblos había como tres instituciones que ofrecían la enseñanza primaria. Ahora poco a poco, desde hace diez, quince años, bajo estímulos de los nuevos gobiernos flamencos ha habido maneras de colaboración, hasta fusiones, pero las redes siguen existiendo. Es un poco como los sindicatos, es decir tienen el mismo objetivo, pero como tradicionalmente han ido creciendo tanto, son realmente poderes muy grandes, con mucho personal, con mucho poder y con todo un sistema repartido por toda Flandes que, bueno, es difícil hacerles colaborar, es como los partidos políticos”.</p>
<i>Seis</i>	<p>9’: Cuando le preguntamos sobre si tiene alguna relación con las diferentes redes nos dice que no tienen ningún contacto “pero es cada uno su cosa, y ¿sabes por qué?, me parece que nadie quiere perder su puesto, no vamos a decir, bueno, vamos a suprimir nuestra escuela”.</p>
<i>Siete</i>	<p>23’: “Yo cuando organizo una formación del <i>Nombre de organismo formativo</i>, muchas veces porque lo anuncia por la Consejería o por el Infomail de <i>Nombre propio</i> o algo así, hay gente que viene del Cervantes o de la otra red o de clases de tarde, pero en el <i>Nombre de organismo formativo</i> solo pueden ir profes del <i>Reseau officiel</i>”.</p> <p>32’: confirma que cada red tiene sus propios inspectores, planes curriculares, organismos formativos y programas. Algo más tarde insiste en que los profesores están poco formados porque cuando se organiza algo no pueden ir. “Cuando organizas una formación tienen muy pocas posibilidades para ir y los profes que tienen clases de francés, pues tienen que formarse también para las clases de francés y para las clases de español o las clases de germánicas”.</p> <p>35’: como solución para arreglar el problema de formación responde que lo mejor sería eliminar las plataformas inter-redes. “Yo quitaría esta obligación o sistema de plataformas y obligaría a los directores a autorizar a los</p>

	profesores que realmente lo desean a que puedan ir a esas formaciones”.
--	---

4.1.4. Comentarios sobre el desconocimiento de la situación en las otras redes o comunidades. Uso del español como *lingua franca* entre los profesores de las comunidades

<i>Uno</i>	21’: hablando de los profesores de las diferentes comunidades nos dice que “cuando nos encontramos el hecho de hablar todos español, ya nos permite no acudir al idioma del uno o del otro, y yo pienso que esto es una ventaja y yo pienso que somos la única asociación de profes que se puede permitir esto y que tenga profesores también de la otra Comunidad” (...) ‘no sé si une, pero no desune”.
<i>Dos</i>	16’: cuando se le pregunta si existen organismos de formación en la Comunidad flamenca como los que existen en la Comunidad francófona <i>Dos</i> , que trabaja como formadora, responde “no sé, creo que no, no te puedo responder”. 34’: hablando de los programas de la Red católica dice “yo no conozco de la Red católica nada (...). Nunca he tenido la curiosidad, podía ser interesante”. 48’: le preguntamos si ha trabajado con su homóloga de la red católica: “no, nunca he trabajado con ella (...). Sería difícil, a título personal podría hacerlo, pero no a título oficial, puesto que ella se encarga de la formación de su red y yo de la mía, solo nos vemos dentro de unas autoformaciones, o gracias a la SBPE”. Por ejemplo, le preguntamos si podrían publicar algo juntas y <i>Dos</i> dice que “no, eso no, totalmente imposible, porque los presupuestos son de nosotros, no, es imposible, es una pena, pero nunca he podido trabajar con ella, ni con ninguna persona de la red”.
<i>Tres</i>	3’: cuando le hablamos de <i>Siete</i> nos comenta “no, no la conozco”.
<i>Cuatro</i>	43’: cuando le preguntamos sobre si conoce a la persona que se encarga de la formación en el <i>Nombre de organismo de formación inter-redes</i> , nos responde “es que no lo sé, me parece que el <i>Nombre de organismo de formación</i> lo hizo”.
<i>Cinco</i>	24’: hablando de que en la Comunidad francesa no se adaptan los programa a los niveles de lengua, se sorprende mucho y desconocía este dato y nos comenta con sorpresa “¿todavía no?(...) ¡Madre mía!”.
<i>Siete</i>	21’: al preguntarle si sabe quién se encarga de la formación en otro de los organismos de formación dice que no sabe quién será. No se coordina con ellos para hacer formaciones. 30’: cuando le preguntamos si sabe cómo se organizan en Flandes las formaciones de las redes nos responde que “no muy bien”. Confirma que tienen más o menos los mismos problemas.

4.1.5. Comentarios sobre la antigüedad de documentos curriculares: desconocimiento de los profesores de documentos fundamentales como el MCER y estatismo ministerial para introducir cambios

<p><i>Uno</i></p>	<p>28': Cuando le preguntamos si los programas que utiliza se basan en niveles de lengua del MCER responde que “de momento, no, buscándolo un poco para la encuesta descubrí en Internet que ya habían cambiado algunas cosas pero en mi cole todavía no me lo han dado, así que, de momento, parecen cosas separadas, pero que al final, son casi el mismo contenido, pero, de momento en el <i>Référentiel</i> y en el programa que uso, no se hace referencia al <i>Marco</i>”.</p> <p>30': a la pregunta sobre por qué se ha obviado en los documentos oficiales el <i>Marco</i> responde que “los programas de lenguas también aparecieron en 2002, si me acuerdo bien, 2000 2002 por ahí y supongo que por eso, casi aparecieron al mismo tiempo, y los programas, imagino, casi estaban terminados cuando salió el <i>Marco</i> y entonces no se hizo referencia a esto”.</p>
<p><i>Dos</i></p>	<p>22': dice que están cambiando los planes de estudios, pero que “solo para las secciones tecnológicas, no para la enseñanza ordinaria, normal secundaria, pero van a empezar, cambiando con más enfoque en las competencias, en las tareas, en la evaluación, bueno, cosas que según la evolución de la didáctica van incorporando nuevas cosas (...). El <i>Marco</i> no aparece en los programas actuales, no, pero me han dicho que en los nuevos pensaban incorporarlo”.</p> <p>1h19: nos comenta que los profesores conocen el enfoque por tareas, porque es obligatorio hacerlo desde la publicación del <i>Decret Mission</i> de 2007 “pero lo del <i>Marco común</i> y peor incluso para el <i>Plan curricular</i>, no lo conocen mucho. Lo que saben, por ejemplo, del <i>Marco Común</i> son los niveles, eso sí, de A1, A2, eso generalmente los conocen, pero ¿qué pondrían dentro exactamente?, no estoy segura de que..., porque como lo hemos dicho el <i>Marco común</i> no se ha integrado dentro de los <i>Reférentiels</i> y de los programas”.</p>
<p><i>Tres</i></p>	<p>21': hablando de los documentos que debe utilizar un profesor de didáctica dice que son “unos documentos, no sé, de la prehistoria, pero <i>Nombre propio</i> también tiene que enseñar con esos documentos, él también tiene que utilizarlos para preparar a sus profesores”.</p>
<p><i>Cuatro</i></p>	<p>16': hablando de los documentos nos comenta que el documento de base es el programa oficial de la Comunidad francesa. Dice que tienen un documento para lenguas germánicas y dos documentos distintos para el español y otro para el italiano. Insiste en que estos documentos son antiguos “es bastante antiguo porque viene de final de los años 90 o 2000”. Nos dice que hay casos curiosos como, por ejemplo, en los exámenes las preguntas en las lenguas germánicas tienen que formularlas en diferentes lenguas según se trate de una lengua u otra y que todo ello crea bastante confusión para los estudiantes.</p>

	<p>“Las preguntas en las lenguas germánicas tienen que hacerlas {los profesores} en lengua francesa, pero con el español y el italiano tienen que hacerla en lengua meta”. En un mismo examen en la parte de comprensión auditiva tienen que contestar en francés, si se trata de una comprensión del inglés, alemán o neerlandés y en español o italiano si se trata de una lengua románica”.</p> <p>35’: “los profesores tienen que trabajar con el método comunicativo y por tareas”. “El <i>Marco</i> no es muy conocido, pero no es un problema de los profesores de español, es un problema de todas las lenguas, lo hemos visto: una estudiante nuestra hizo una encuesta a profesores de secundaria a propósito del <i>Marco</i>, y vimos que no sabían lo que eran. Sí, habían oído hablar de eso, pero no, no habían leído y no sabían exactamente lo que había en el <i>Marco</i>”.</p>
<i>Cinco</i>	<p>25’: comenta que los profesores conocen el <i>Marco</i>, pero no sabe en qué medida. “conocen, la medida en la cual, no sé, pero sí que les suena lo del <i>Marco</i> porque en los documentos oficiales viene, porque en sus propios documentos también tienen que mencionarlo y porque los manuales con los que trabajan siempre, bueno desde hace cuatro o cinco años también los mencionan; o sea que conocerlos en el sentido de conocer su existencia y su marco, su arquitectura básica, sí, conocerlos en detalle, me imagino que la mayoría no, solo los que realmente se tienen que encargar de reformular y adaptar los documentos oficiales”.</p>
<i>Seis</i>	<p>18’: al preguntarle sobre si usan el <i>Marco</i> nos dice que no lo utilizan. “El <i>Marco</i> no estamos utilizando, pero, recuerdo que hubo muchos talleres en Holanda para aprender a trabajar con esto, pero lo que utilizamos son <i>Leerplannen</i> y es del Ministerio y ahí vamos para ver qué objetivos tenemos que alcanzar por nivel y por lengua”.</p> <p>32’: cuando le pregunto si sus colegas conocen documentos como el <i>Marco</i> o el enfoque por tareas nos responde diciendo “mis colegas de español, sí”. Es una escuela con un perfil de profesor “que les gusta formarse. Es que tengo una colega <i>Nombre propio</i> que es formadora en otra escuela en Malinas, ¿cómo se llama?, <i>Nombre de centro</i>, y ella está siguiendo siempre muchos talleres”.</p>

4.1.6. Comentarios sobre el poder de los inspectores en el control de la calidad de la enseñanza

<i>Dos</i>	<p>26’: cuando le preguntamos sobre si son importantes los inspectores nos comenta que de ellos depende la evaluación de la calidad de la enseñanza. “Ah, sí, sí, porque la evaluación de la calidad de la enseñanza, los inspectores actualmente no tienen ninguna, ¿cómo decir?, no pueden incidir en la formación, ya no se encargan de eso, porque antes sí, ahora están para evaluar la calidad de enseñanza de un centro. Total que consultan los documentos, me</p>
------------	--

	<p>imagino que en España es lo mismo, documentos de los profesores y de los alumnos, <i>journal de classe</i>, las copias de interrogaciones, de exámenes y luego van a escuchar una hora de clase de cada profesor. Si hay tres profesores van a ver a los tres profesores y luego, después de eso, van a escribir un informe sobre lo que ha visto y sobre las cosas que hay que mejorar”. Cuando le preguntamos sobre la formación de los inspectores nos cuenta que “la misma que nosotros, un máster en estudios románicos (...) y cuando le preguntamos sobre la formación para ser inspector responde que “estamos en una situación provisional y muy complicada, desde hace más de 10 años no ha habido ni formación ni examen realmente para designar a los inspectores, total que hasta ahora pedían a un tal que conocían que se encargaba de ser inspector, por ejemplo, hubieran podido preguntarme y <i>¿eh, quieres?</i> y, bueno, <i>¿y por qué no?</i>, pero en mayo del año pasado organizaron una sesión para regularizarlo todo, pero hubo problemas en el transcurso, en el desarrollo de los exámenes. Hubo errores. Hubo muchos problemas. Total que finalmente no designaron a los inspectores salvo a algunos en urgencia. (...). De momento <i>Nombre propio</i> fue designado en septiembre después de haber pasado los exámenes, era profesor de español y ahora va a las escuelas de todas las redes a inspeccionar, pero está de manera muy provisional. Normalmente tendrían que recibir una formación de dos años, pero no sabemos de momento”. Sobre este examen para ser inspector dice “era un examen de capacidades no lingüísticas, más de juicio, capacidad de juicio, todo informatizado (...). No se evalúa su competencia didáctica como profesor y pudiera ocurrir que su nivel no fuera el ideal”.</p>
<i>Tres</i>	<p>21’: hablando de los aires de cambio y de los inspectores, cuenta que “dicen que hay cosas que tienen que cambiar, pero no lo hacen y al fin y al cabo los que te controlan son los que deciden y si no utilizas lo que ellos dicen que tienes que tener, pues tienes problemas”.</p> <p>23’: hablando de si sus colegas o los inspectores conocen el <i>Marco</i> nos cuenta que “yo a veces digo en el <i>Marco</i> pone tal cosa, dicen eso, <i>el Marco es el Marco y nosotros tenemos lo nuestro</i>. No me lo explico. Dicen que conocen el <i>Marco</i>, pero lo dudo (...). Yo me puse a leerlo porque quería saber si lo que nosotros utilizamos está basado en el <i>Marco</i> sí o no y no, no creo”.</p>
<i>Cuatro</i>	<p>25’: haciendo referencia implícita al poder de los inspectores comenta que “todo el mundo tiene que seguir estos documentos oficiales y si no los siguen los profesores pueden tener problemas”.</p>
<i>Seis</i>	<p>20’: hablando del control de los inspectores nos cuenta que si no se siguen los <i>Leerplannen</i> tienen problemas con la inspección. “Recibimos un informe en el que observan estas cosas, dicen lo que habría que cambiar”.</p>

4.1.7. Comentarios sobre la competencia que el español hace a las lenguas del país, especialmente al alemán y sobre la motivación de los estudiantes a la hora de escoger español

<i>Dos</i>	<p>9': la red católica tradicionalmente ofrecía de preferencia cursos de alemán antes que cursos de español, pero "ahora las cosas están cambiando porque hay una demanda tan grande para el español que se sienten casi obligados en materia de competencias con nuestros centros (...) y el alemán pierde terreno, muchísimo (...). En Namur ha desaparecido por completo. En el <i>Athéné</i> ya no hay, nos lo hemos tragado {el alemán}".</p> <p>1h43: hablando de las razones por las cuales los estudiantes escogen español, dice que, en general, por el atractivo de España o de los países de América latina pero también para "evitar otras opciones, puede ser como el alemán antes era para no tomar el alemán o para evitar ciencias o económicas".</p>
<i>Tres</i>	<p>4': nos comenta que el español se está introduciendo institucionalmente en Flandes desde no hace mucho, pues antes eran cursos opcionales o de tarde ofrecidos por las escuelas. "El español en secundaria no se enseña, es algo nuevo, pero va haber algo más a cambiar la ley".</p> <p>11': nos comenta que el español y el alemán están en competición directa. "Antes era posible estudiar español, pero tenías que echar fuera al profesor de alemán".</p>
<i>Cuatro</i>	<p>9': nos cuenta cómo en la región de Lieja el estudio del español está ganando terreno sobre el alemán y el neerlandés. "¿Sabes que la situación de Lieja es un poco especial en cuanto a las lenguas que pueden elegir los alumnos de secundaria? Es que en Bruselas o en la parte central de Bélgica tienen que elegir el flamenco, pero en Lieja, no, porque estamos muy cerca de Alemania es que había más libertad, pero la libertad la teníamos para que la gente pudiera elegir el alemán. Pero en 2014, la gente, muchos alumnos no eligen alemán y prefieren el español, como segunda lengua extranjera, por ejemplo, tienen primero el inglés y después el español y por eso tenemos alumnos y tenemos muchas clases con cuatro cursos de español en secundaria (...). Eso significa que muchos alumnos que van a la universidad eligen español y están preparando un diploma de profesor de español y por eso tenemos a muchos estudiantes con la especialidad español".</p> <p>52': sobre la motivación de los estudiantes para aprender el español insiste que lo prefieren respecto al neerlandés o al alemán, "el español es una lengua románica y tienen menos problemas con el neerlandés o el alemán, ¿sabes que para un francohablante es más fácil aprender español que el alemán?, no es difícil entenderlo, es que por el vocabulario, por las reglas de gramática, que son más fáciles de entender, pero es que también aprender español es algo más agradable porque suena a vacaciones, a viajes, suena a muchas cosas más interesantes que el flamenco o el alemán".</p>

<i>Cinco</i>	57': cuando hablábamos sobre la imagen que tiene el español en Bélgica, insiste que es mejor, en todo caso que la alemana, pues “tiene una imagen buena, mucho mejor que, por ejemplo el alemán. Por eso el alemán en cuanto a interés ha ido bajando mucho los últimos diez años tanto en secundaria, como en CVO, como en superior y el español, pues, ha ido entrando como gran competidor. Muchos profesores de alemán han ido mirando de reojo, no les ha gustado mucho la introducción del español en los currículos, lo ven el español como un gran competidor”.
<i>Seis</i>	42': hablando de la gran motivación que tienen los estudiantes a la hora de seguir español en la enseñanza de adultos y respecto a la que tienen en secundaria comenta que el estudiante de secundaria se interesa más por el español que por el alemán. “Yo diría también que les interesaría más seguir un curso de español que de alemán, pero, bueno, es así, no hay español. Es o bien francés o alemán, pero si pueden elegir, no sé, yo tomaría también una lengua del sur”.

4.1.8. Comentarios sobre la titulación de los profesores de ELE

<i>Uno</i>	44': cuenta cómo cuando ella empezó a trabajar se encontró con profesores muy poco formados, pero que ahora 20 años más tarde “se impone a los profesores de idiomas, no solo a los de español que, por lo menos, sepan un poco y se apoya para que hagan una formación en España con un Erasmus o un Erasmus plus y yo pienso que ahora la gente que ahora empieza trabajando como profe tiene de verdad una titulación y tiene el objetivo de ser profesor de español”.
<i>Tres</i>	34': antes se contrataba a gente que no tenía el título por el problema de penuria de profesores. “Tengo tres exalumnas que dan cursos de español ahora, porque antes no había gente, no había profesores de español”.
<i>Cuatro</i>	25': en cuanto al tipo de titulación o perfil de los profesores nos comenta que hay “primero, nativos, hay muchos, nativos que tienen una titulación en España y que pueden hacer un diploma en didáctica en Bélgica, pero no pueden hacerlo con nosotros porque nosotros necesitamos candidatos que pueden impartir dos lenguas (...). Hacen otro diploma que es un diploma no universitario, pero que te da el derecho para dar clase de una especialidad”.
<i>Cinco</i>	26: cuando le preguntamos si los profesores tienen la titulación para ser profesor, nos comenta que “los belgas, normalmente sí, lo que pasa es que hay cada vez más extranjeros también, en nuestro caso, hispanohablantes tanto de España como Latinoamérica y estos no siempre lo tienen, depende un poco lo que quieras decir con titulación en lenguas. Hay, por ejemplo, un grupo importante que no tiene, por ejemplo <i>Nombre propio</i> , no tiene un diploma de licenciada en Filología o en Traducción e Interpretación, lo que sí tiene es el CAP e hizo un máster en Lingüística Aplicada a las Lenguas o algo

	así o sea un máster en ELE, pero un diploma básico en lenguas, tipo traductores o intérpretes o Filología bastantes no tienen y no creo que esto cambie muy fácilmente en el futuro tampoco”.
<i>Seis</i>	25’: habla de cómo todos sus colegas de español tienen el título necesario para trabajar en la escuela. Hablando de colegas de neerlandés que no tienen los títulos de lenguas y de cómo su directora actual solo contrata a profesores con las titulaciones necesarias comenta que “La directora antes no era tan estricta y resulta que ahora tenemos profesores que no tienen el diploma adecuado y que ya están nombrados y esto no se puede cambiar (...). Un poco más tarde nos habla del número de profesores de español. “En este momento, solo somos seis, cuatro son nativos y dos son flamencas, y de los nativos, pienso que dos tienen un máster en español”.

4.1.9. Comentarios sobre la arbitrariedad de la selección de los docentes por parte de los directores

<i>Uno</i>	<p>47’: en cuanto a la contratación de profesores en su colegio dice que depende directamente del director, y cuando le preguntamos sobre si le parece adecuada o suficiente esta manera de contratar nos responde que “no, no, para nada”, porque tener un diploma no hace de ti, ni tener hasta un diploma de <i>Agrégation</i> o de aptitud pedagógica, no hace de ti un buen profesor, depende de la escuela, depende del tipo de alumnos, depende de todo el ambiente, depende de ti y de tu carisma ¿o no?, y yo pienso que una entrevista en el despacho de un director no es suficiente y en mi caso, ni siquiera vino a verme, bueno yo hice cuatro escuelas, esta es la última, pero estoy ahí desde hace 20 años, pero ni siquiera me vino a ver en mi aula y un día me dijo: <i>están ya los documentos listos para un contrato de tiempo más largo</i>, porque me había contratado al empezar para seis meses y yo le dije: <i>pero ¿no viene a verme a clase?, no sabe exactamente lo que valgo</i>. {Respuesta del director} <i>sí sí claro, pero he dejado mis orejas por ahí, mi oído por ahí y toda la gente habla muy bien de usted, entonces, bueno confío en usted</i>”.</p> <p>50’: “de realmente ver tu práctica docente, esta nadie la viene a ver y a mí me frustra muchísimo porque en mi caso sé perfectamente que soy mucho mejor delante de mis alumnos que en mis documentos o papeles... y es ahí donde se puede ver si eres o no buen profesor”.</p>
<i>Dos</i>	6’: Hablando de los jurados que se forman para algunos que, antes de ser contratados, tienen que hacer una lección pública dice que muchas veces dichos jurados no conocen ni siquiera el español y que se realizan de una manera bastante informal: mientras el candidato presenta, los miembros del jurado incluso hablan. Así comenta que “muchas veces dentro del jurado no conocen la lengua, ven simplemente la capacidad pedagógica, pero a lo mejor no saben nada ni de español, ni de italiano (...). Y ellos hablando y charlando

	<p>durante toda la lección pública, estaba completamente avergonzada”.</p> <p>57’: nos habla de que el director tiene que justificar la contratación de profesores, a partir de un número mínimo de estudiantes (10 para el español). Normalmente, estas contrataciones deberían pasar por la vía oficial, el <i>Cabinet</i> del Ministerio, que posee una lista de espera. Pero si el director conoce a alguien, puede proponer a una persona y generalmente se acepta “el director tiene algunas libertades”. Confirma un poco más tarde que sí hay cierto poder en manos de los directores a la hora de la contratación diciendo “claro que sí,” pero que esto ahora se va a empezar a centralizar a partir de septiembre 2014 desde el Ministerio para evitar abusos, pues “hay muchas quejas”.</p>
<i>Tres</i>	<p>38’: hablando de la reconducción del contrato de una colega que estaba muy bien formada y que le preguntó al director por la renovación de su contrato, el director comentó que “eso no me gusta, yo decido (...). Es una persona sin modales {el director} y no le da trabajo. Era la única que había con una buena formación en la escuela”. De sus otras colegas que fueron contratadas con anterioridad hace 6 u 8 años dice que “las tres han vivido en España y es la única razón que han tenido el trabajo de profesoras, y es así en muchas escuelas, pero van cambiando las cosas, porque nos vamos a jubilar todos y en el futuro los profesores van a ser formados”.</p> <p>1h07’: vuelve a insistir sobre el poder en manos de los directores algo más tarde y nos comenta que “en mi tipo de enseñanza los directores mandan”. También nos cuenta la reacción de su director cuando ella, hablando de un profesor nativo, pero que no tiene ninguna formación como profesor, se lo comenta a su director, quien le contesta “<i>pero habla español</i>, y si un director piensa así, echa fuera a la que más formada era de todas nosotras, o sea que nadie controla la calidad de la enseñanza. Ese director no sabe controlar la calidad de la enseñanza, ¿adónde vamos a parar?”.</p>
<i>Cuatro</i>	<p>29’: habla de los tres tipos de diplomas existentes en Bélgica, el llamado diploma exigido, el llamado suficiente y el llamado de penuria o de escasez de profesores. El contratar a una persona con un tipo de título u otro depende directamente de los directores de los institutos nos comenta que “depende también de los jefes de instituto. Por ejemplo en promoción social prefieren candidatos españoles, nativos (...). La Red católica tienen mayor libertad porque no hay centralización de candidaturas, y entonces, el jefe del instituto tiene mayor libertad”.</p> <p>34’: confirma que no hay tribunales en la selección de personal “no hay tribunales, no, no, pero es la regla en toda la enseñanza belga, no hay ninguna oposición, si sales con un diploma, con un sobresaliente, no estás seguro de</p>

	encontrar trabajo”.
<i>Cinco</i>	44’: comentando el hecho de que parece que haya cierta arbitrariedad en la contratación de profesores, nos comenta que realmente no lo sabe, pero confirma que “de hecho, nunca me han invitado, por ejemplo, a estar en un jurado para contratar a otro profesor de español en <i>Nombre de establecimiento</i> , los CVO aquí lo que sí han hecho es llamarme para proponer a candidatos”.
<i>Seis</i>	25’: hablando de la selección del personal en su escuela, dice que se realiza de manera estricta ‘en nuestra escuela me parece que lo hacen de manera muy estricta porque hay que tener el título adecuado para la lengua, un máster en neerlandés, por ejemplo, o español, y aparte de eso, hay que tener el diploma pedagógico, que puede ser SLO o de ¿sabes que se puede hacer el curso para profesores en el CVO? (...). En otras escuelas donde trabajé no era tan estricto”. Confirma que depende directamente de la dirección, que es el que escoge al personal y decide sobre la titulación que se ha de tener.
<i>Siete</i>	7’: hablando de la contratación dice que “lo están modificando ahora, porque antes no había lo que llaman títulos, ¿cómo se llama?, <i>tittres jugés suffisants</i> ”. Cuenta la anécdota de que cuando la compañía aérea Sabena cerró, había gente que conocía lenguas y era un momento en el que faltaban profesores, así que se les concedió un <i>titre</i> para que pudieran enseñar lenguas. 15’: Se elige a los profesores de los colegios de secundaria a través de una entrevista con los directores. “Oficialmente el Poder organizador tiene que dar su visto bueno, pero en la realidad, es el director que se encarga de esto”.

4.2. Comentarios sobre la organización y calidad de la formación (inicial y permanente)

4.2.1. Comentarios sobre cómo existen diplomas en didáctica de muy diferente calidad

<i>Uno</i>	38’: nos comenta que el estudio del español es casi una obligación para aquellos que se quieren especializar en francés L1, en su caso fue así y nos dice que “al estudiar Filología Románica para ser profesora de francés, tuve que estudiar, tuve, fue casi una obligación estudiar español y lo hice, pero así, sin pensar que algún día mi vida dependería de esto” 47’: dice que muchos profesores hace unos años no tenían ni siquiera la competencia lingüística suficiente para dar clases. Nos habla de la profesora a la que sustituyó cuando empezó su carrera profesional y nos cuenta que era una persona que apenas era capaz de hablar en español y que cometía muchísimas faltas. 1h48: cuando le preguntamos si su formación realizada en la universidad para ser profesora le pareció suficiente para ser profesora nos responde que “no,
------------	--

	para nada, ni en el idioma ni en la formación pedagógica”.
<i>Tres</i>	15’: hablando de las escuelas nocturnas en los CVO nos dice “son una formación de nivel muy bajo (...). Los cursos que daban no tienen el nivel” o “para decirte la verdad en ningún sitio son buenos (...). Era algo de poca importancia, lo hacías y casi te regalaban el diploma”
<i>Cuatro</i>	25’: hablando de cómo existen diplomas de diferente calidad y que capacitan para ser profesor de ELE dice “en el Ateneo de <i>Nombre propio de centro</i> hay dos profesores de español, hay una nativa que tienen el CAP, una de románicas que hizo la formación complementaria en español y hay una nueva que es de lenguas modernas que formamos nosotros (...). Hay mucha diferencia porque hacer el CAP no te da una formación especializada en didáctica de lenguas, te da una formación general”.
<i>Cinco</i>	20’: nos comenta las diferencias en la calidad de los títulos pedagógicos otorgados por la Universidad (SLO) y los de los CVO. “El nivel de esas formaciones para hacerse profesor en los CVO es o son mucho más bajas”.

4.2.2. Comentarios sobre la especialización en didáctica (*Agrégation*)

<i>Uno</i>	<p>1h21’: nos comenta su experiencia cuando hizo el certificado de Pedagogía, diciendo “cuando yo hice la <i>Agrégation</i> en la Universidad tenía un profe de despacho, muy simpático y todo, pero, bueno, espero que no me escuche, fuera de la realidad de su tiempo. Era un hombre que había trabajado en las escuelas en los años sesenta y que todavía estaba en esta idea del 68 y, para mí, era un viejo del 68, mientras estudiaba yo en el 90, y nos contaba cosas que nos iban a ocurrir en nuestras clases y nos mirábamos, diciendo, pero ¿este, de dónde ha salido, de dónde saca esto, de dónde sale esto, que es imposible?, y claro, la primera vez que tú haces una práctica con estudiantes que hacen mecánica o garaje y que te ha contado el otro tío que no hay ningún problema y que el Hada Providencia te ayudará, pues no, el Hada Providencia no te ayuda, te ayudan los conocimientos, y yo, desde entonces, cuando me viene uno pedagogo de despacho, huyo”.</p> <p>1h49: Cuando llegó a España como Erasmus sus amigos tras unas semanas de estancia le comentaron su manera de hablar, diciéndole “hablas bien, pero como una señorita, un poco como en el Don Quijote, me dijeron mis amigos, me acuerdo perfectamente, bueno tengo 6 meses para que esto cambie (...) y yo pienso que en la Universidad en aquel momento, ahora ya no te puedo decir, pero teníamos un conocimiento de libro, conocíamos muy bien la gramática, conocíamos muy bien todo esto, pero era un conocimiento de libro y no de práctica. No sabíamos comunicar bien, habíamos leído Ana María Matute y Rulfo y todo esto y podíamos hacer comentarios sobre todos estos textos literarios, pero, te digo, el primer día en la calle, en Salamanca, lloré porque no sabía decir nada, pero, de verdad, nada”.</p>
------------	--

<i>Cuatro</i>	12': hablando si los estudiantes de la Universidad tienen el nivel lingüístico suficiente comenta que es un problema generalizado para todas las lenguas. "El problema lo tenemos en todas las lenguas en inglés, en alemán, en neerlandés también. Es un problema de la formación universitaria porque tienen clases de literatura, de lingüística, de cultura, pero la lengua coloquial no la conocen. Lo que llamamos el lenguaje del aula, es un problema, pero es un problema en inglés, en alemán en todas las lenguas".
<i>Cinco</i>	13': hablando del nuevo programa de didáctica en dos lenguas modernas que se ha empezado a ofertar en su Universidad comenta que tan solo desde 2007 se ha creado esta especialización y los que antes hicieron la formación solo tenían acceso a una formación en didáctica del francés. "Desde la existencia de las SLO tenemos ya la posibilidad de hacerlo para el español, lo que antes no existía, porque como iba por Filología, pues había una <i>Agrégation</i> de románicas y esta era solo para el francés: el italiano y el español, no entraban".
<i>Siete</i>	10': hablando de la <i>Agrégation</i> nos cuenta que "por ejemplo, hay un montón de profesores que pasan la <i>Agrégation</i> en francés para dar clases de francés y que después les sirve para cualquier lengua y ahora están renovando todo esto con, no sé en dónde están en el proceso, pero hay títulos, los <i>titres</i> , adaptados a tal tipo de clases, pero también títulos como suficientes, <i>les titres jugés suffisants</i> ". 14': nos dice que puede haber profesores que tienen titulación en francés o en germánicas, pero saben hablar español. A la pregunta de si es habitual que los profesores de francés den las clases de español nos dice que "sí, esto es muy frecuente".

4.2.3. Sobre la falta de incentivos a la formación permanente

<i>Uno</i>	18': habla de cómo institucionalmente toda la formación que ella sigue u organiza no está reconocida. "Las asociaciones como la nuestra no son cosas oficiales, son la voluntad de algunos profesores de trabajar juntos, de compartir cosas, energías y eso, pero no somos reconocidos por ningún tipo de cosa más política u oficial de la enseñanza". 45': hablando de la obligatoriedad de seguir la formación de las plataformas comenta que "es obligatorio y no hay forma de escaparse".
<i>Dos</i>	51': nos comenta que las formaciones de los organismos inter-redes empezaron en los años 90, pero nos dice que "el problema es que no ofrecen muchas cosas en español (...), pero son de <i>marché de contrat</i> , es decir los formadores hacen propuestas al <i>Nombre de organismo de formación</i> (...) yo estoy muy escéptica con la calidad de los formadores del <i>Nombre de organismo de formación</i> porque tienen una contratación de tipo, ¿cómo voy a decir?, de consumo, finalmente, es un mercado, es un mercado, para mí no es bueno, no son gente especialmente... es gente que quiere ganarse la vida

	<p>haciendo formaciones, no es el caso para todos, hay algunos que son buenos (...) A mí nunca me dio buenos resultados, he ido muchas veces, pero no, no mucho”.</p> <p>1h05’: piensa que sí se incentiva la formación institucionalmente y que, a veces, los que frenan son los propios profesores, pues son ellos los que no se animan a ir a las formaciones. “Sí les gusta venir, pero creo que hay realmente una voluntad de la dirección para que se formen, pero los profesores frenan porque se sienten agobiados, porque si van a una formación van a tener que recuperar la jornada con los alumnos que van a perder clase”. También habla de que depende del director del colegio que el profesor pueda o no formarse “eso sí, eso también existe, depende también de la voluntad de los directores, hay algunos directores que dicen <i>tú no necesitas ir tienes tantos años, ¿por qué vas a ir?</i> porque molesta, perturba la organización”.</p>
<i>Tres</i>	<p>20’: A la pregunta de si los directores dan permisos fácilmente para seguir la formación responde que “no, alguna vez quizás al año. Solo los fines de semana. Los directores casi nunca dan el permiso”.</p> <p>25’: hablando de la falta de incentivos para que los profesores se formen comenta que no tiene que ser el profesor el que se busque la formación. “Te dicen que tienes que seguir formación, pero nadie te dice dónde y ellos no organizan (...) En mi escuela solo te recomiendan seguir formación”.</p> <p>42’: hablando de pedir permiso a su director para organizar formaciones nos dice que “antes tenía que suplicar casi de rodillas si, porfa, te molesta si organizo algo”.</p>
<i>Cuatro</i>	<p>31: en cuanto si hay incentivos a la formación, nos contesta “no hay ninguno”.</p> <p>23’: hablando de si se incentiva desde los centros a que los profesores se formen comenta “el problema de la formación de los profesores en secundaria es el problema del calendario, es que a veces nosotros en el Servicio de Didáctica de la Facultad proponemos formaciones, pero nadie puede asistir porque los jefes de estudios { aquí con la denominación jefes de estudios hace referencia a los directores} no permiten que los profesores salgan de formación y dejen las clases en el instituto y por eso las redes y los jefes de los institutos organizan jornadas, ¿cómo decirlo?, donde se agrupa la oferta de formación y puedes elegir ir a unas formaciones que se imparten en unas fechas autorizadas por el jefe del instituto”.</p> <p>33’: repite la misma idea diciendo que “lo que es de decisión local es la fecha porque quieren agrupar las formaciones por problemas de organización de los institutos y ausencias de los profesores”.</p> <p>36’: en el mismo sentido del comentario anterior respecto a los permisos para ir a hacer alguna formación nos dice “me parece que no se apoya mucho, porque si quieres salir de formación en una fecha que no es fecha organizada por el director, es que te dice no”.</p>

<i>Cinco</i>	52': nos comenta respecto a si institucionalmente se incentiva la formación que “depende mucho de la dirección en cuestión, por ejemplo <i>Nombre propio</i> , según lo que ella misma dice, tiene una dirección de muy baja calidad en cuanto a eso, entonces es muy poco motivadora para seguir nuevas formaciones y para organizar formaciones, entonces tocamos aquí al mismo problema que con las vacantes, damos con el poder casi omnipotente del director, no hay bajo del director casi nada, que tenga un poder co-decisivo. Esto hace que todo depende de las cualidades del director o de la directora. Si es una dirección que entiende la importancia de la formación continua, entonces claro eso se traducirá en una buena visión en cuanto a esa formación permanente, mientras que en otras direcciones, pues no será el caso, y entonces tendrás todo un continuo entre direcciones con muy poco interés en la formación continua y en el otro extremo una dirección muy interesada, y que entonces da muchos incentivos y luego entre esos dos extremos todo un continuo. Otra vez creo que todo depende de la dirección, y no hay una regla fija”.
<i>Seis</i>	12': a pesar de que ella piensa que su escuela fomenta la formación, nos proporciona los comentarios de algunos colegas en una encuesta que ella misma realizó y que no están de acuerdo con lo que ella piensa al respecto. “Dicen que la escuela no estimula nada la formación y no lo entiendo porque yo ya hace años estoy siguiendo talleres en todas partes y siempre me reembolsan, así que, en mi opinión, esto es que la escuela te apoya, ¿no?, pero, estimular quizás es otra cosa, no te van a decir allí hay una formación interesante, tienes que buscarlo tú”.
<i>Siete</i>	25': nos comenta el sistema de plataformas y la falta de incentivos para que los profesores se formen diciéndonos que “hay un sistema de plataformas, los directores no quieren que las escuelas se desorganicen y por eso inscriben el colegio a una plataforma de formación y cierran el colegio dos o tres días y hacen una plataforma con varias escuelas que se reúnen para hacer una plataforma y todos los profesores tienen que formarse en esos dos días y con esos dos días los organismos proponen formaciones en educación física, latín y los profesores tienen que inscribirse en una formación los días previstos (...) Así que las formaciones que se hacen en las plataformas tienes gente que viene con pocas ganas de trabajar y, al mismo tiempo, las formaciones a las que la gente quiere acudir no pueden porque hay tal y tal cosa, o porque ya has perdido tantas horas en esa clase {con tono de reprimenda}”. 28': nos cuenta que en las plataformas las formaciones no son específicas del español. “Muy poca formación tienen los profesores y no se les anima a que tengan más, al contrario, se les frena {con un gesto con la mano que indica ese freno}”.

4.2.4. Comentarios sobre cómo ellos o bien siguen módulos formativos u organizan la formación por motivación personal.

<p><i>Uno</i></p>	<p>14': su director valoriza el que se encargue de formaciones, pero no tiene por ello ningún reconocimiento en su escuela. "Él me conoce como profesora del centro y lo demás de mi vida no le interesa mucho, bueno, le interesa sí, pero no es un razón por la que darne más reconocimiento que a los demás". Cuando se le pregunta si tiene alguna reducción horaria nos dice que "el cargo de presidenta lo hago de forma voluntaria y por pasión".</p> <p>40': habla de que el director de su colegio apoya el que se forme. "No frena para nada, apoya", pero reconoce que esto depende de la dirección del colegio.</p> <p>1h30': hablando de cómo con 22 años tomó contacto con la Consejería y con las formaciones que proponía <i>Nombre propio de asesora de la Consejería</i> dice que fue el paso para la entrada de algo muy diferente a lo que hasta entonces se estaba haciendo en Bélgica, con otra manera de enseñar más lúdica. "Para mí fue un terremoto {refiriéndose a la persona de la que hemos suprimido el nombre}", un poco más tarde, dice que "hubo un antes y un después de ella (...) A <i>Nombre propio de asesora de la Consejería</i> le tengo un cariño emocional más que profesional".</p>
<p><i>Dos</i></p>	<p>13': Nos cuenta que desde siempre se interesó por la formación. "Siempre quería renovar mi metodología, iba muchas veces a España con becas de Europa, a seguir cursos de perfeccionamiento".</p>
<p><i>Tres</i></p>	<p>28': hablando de las formaciones que organiza habla de cómo es algo poco institucionalizado, por amistades con los organizadores de formación. "Son casualidades".</p> <p>40': insiste en el rol que ha tenido la Consejería en los años 90 para poner en marcha la formación de los profesores en Bélgica. "<i>Nombre propio de asesora de la Consejería</i> empezó a formar a los profesores en los años 90 y para nosotros fue un mundo nuevo".</p> <p>55': comentando las reacciones de sus colegas por su inquietud a la hora de hacer formación dice "de mí se burlan en la escuela, <i>tú estás loca, ¿por qué lo haces?</i>"</p>
<p><i>Cinco</i></p>	<p>4': "para mí, la Universidad hace demasiado poco, tanto para la formación en ELE de sus propios alumnos que estoy contento de que haya desde el 2007 una formación, pero, en comparación, por ejemplo, los másteres en ELE en España, la cantidad de horas, pues es mucho más baja. En comparación con mucho de los másteres en España sí que tengo que decir que la calidad del acompañamiento de las prácticas sí que es mucho mejor. Constató en los másteres en ELE, muchos, no voy a mencionar los nombres, pero sé de varios másteres que la calidad del acompañamiento de las prácticas es muy baja, a veces ni siquiera hay acompañamiento de parte de la propia institución que organiza el máster en ELE. Así que esta parte, creo que está bien, pero en</p>

	cuanto a la parte de formación teórica ahí podríamos mejorar las cosas, pero estoy seguro que en el futuro no será posible o sea que ya estaremos contentos, si en el futuro, podemos mantener las formaciones que tenemos y con la misma inversión por parte de la Comunidad flamenca y por parte de la Universidad, porque se intenta ahorrar por todas partes, así que lo que tenemos la idea es intentar conservarlo y, repito, respecto a la formación teórica podría ser más”
<i>Seis</i>	10’: organiza cosas de formación para su escuela en sus horas de coordinación. 15’: nos cuenta que en una revista educativa para profesores de la Comunidad flamenca <i>Klasse</i> ⁶⁴ aparece un artículo en el que se cuenta que “Bélgica en Europa está casi en el último lugar, es decir que los profesores no tienen ganas de seguir nada, no les interesa la formación”.

4.3. Comentarios sobre resultados de la encuesta

4.3.1. Comentarios sobre si los profesores están o no motivados para formarse

<i>Uno</i>	1h09: cuando le pregunto sobre si le parece que los profesores de ELE están motivados o no por la formación, “pienso que sí que están motivados, pero igual has dado una parte de mi respuesta que lo que sí aparece es que al final cuando vamos a formaciones siempre encontramos el mismo círculo. Entonces, parece que sí que hay mucha gente, pero siempre somos los mismos, así que imagino que somos unos treinta loquitos o interesados o apasionados, yo me veo más como apasionada que como loquita, pero igual es eso, que siempre hay mucha gente pero siempre es la misma gente”. 1h11: habla de la falta de motivación por formarse de profesores que tan solo dan unas pocas horas de español “invertir mucho tiempo y energía y luego pocas posibilidades de utilizarlo”.
<i>Dos</i>	1h10: respecto a los resultados de la encuesta en lo que se refiere a la aparente motivación por formarse de profesores que tienen larga experiencia en el aula, nos dice que en las formaciones que ella organiza ocurre lo contrario, aunque reconoce que son siempre los mismos, gente con larga experiencia vuelve cada año. Quizás argumenta que sea justamente por el hecho de que la formación inter-redes es obligatoria y que los profesores entonces solo acuden a esta, donde no hay, salvo rarísimas excepciones, formación específica en ELE. También insiste en que los jóvenes profesores no se interesan en la formación (16’): “lo que pasa es que con eso del <i>Nombre de organismo de formación inter-redes</i> , que es obligatorio, que no proponen formaciones en español, total van a otro tipo de formaciones interdisciplinarias como informática, teatro, <i>poser la voix</i> , para hablar, porque

⁶⁴ Ver artículo en <http://www.klasse.be/leraren/41239/waarom-is-het-zo-moeilijk-om-tegen-collegas-te-zeggen-dat-je-de-klas-niet-de-baas-kan/>

	son obligados, puede ser el resultado de aquella obligación de que no vengan a la formación del CECAFOC o del CAF porque han tenido primero que ir aquello y puede ser eso, lo que yo veo es que, desgraciadamente los nuevos, los profesores nuevos vienen poco y eso es una pena”.
<i>Cuatro</i>	40’: sobre la motivación de los profesores a la hora de formarse nos dice “la oferta de formación casi no existía, por ejemplo, en la Red católica no había nada y aún no tienen programa especial para el español y el italiano, porque dicen a los profesores de lenguas románicas que tienen que ver el programa de lenguas germánicas y punto. Eso significa que no hay un interés para el tema de la formación continua en español, por ejemplo, por parte de la red”.
<i>Cinco</i>	36’: en cuanto a si los profesores de español en Bélgica están motivados para formarse comenta que “hay dos grandes grupos: hay un núcleo duro, que está interesado en la innovación, en seguir formándose, entonces siempre son los mismos los que acuden a las formaciones y, luego, hay todo un grupo y, bueno, creo que si hacemos el cálculo no podemos concluir de otra manera, que sea más grande ese grupo que el primer núcleo grupo, hay todo un grupo que, bueno, da sus clases y sigue dándolas como las daba hace cinco años, y bueno seguirá siendo así, a pesar de que cada centro tenga una subvención para seguir formando a sus profesores: cada profesor de un centro puede contar con un cierto dinero para ir a formaciones y los hay que no aprovechan estas posibilidades, y creo que este grupo es mayor que el núcleo duro que sí está interesado y motivado para formarse”.

4.3.2. Comentarios sobre qué carencias piensan que tienen los profesores ELE de Bélgica y lo que buscan a la hora de formarse

<i>Uno</i>	1h08’: “lo que busco yo son más ideas prácticas, más documentos reales, más ideas innovadoras justamente para cambiar un poco para salir de lo común” 1h20’: cuando le pregunto sobre qué piensa sobre lo que los resultados de mi encuesta revelan respecto a que los profesores parecen no interesarse sobre cosas como trabajar en equipo nos dice que, efectivamente, puede que sea así porque los profesores de español suelen estar solos en los coles. “Yo pienso que se interesan más por temas de gramática o de léxico o prácticas directamente hacia el idioma porque son cosas que pueden llevar directamente a clase, pueden reutilizar directamente las formaciones de prácticas pedagógicas o didácticas o ayudas y de esto son menos usables directamente. Son cosas que luego tienes que reflexionar en casa, que no se pueden aplicar como una receta mágica, porque una cosa que te va a decir un formador pedagógico que ha encontrado en su despacho, no tiene a veces nada que ver con lo que tú vives en tu cole, con los alumnos, con su realidad”.
<i>Dos</i>	1h20: cuando le preguntamos qué buscan los profesores nos cuentan que aquellos profesores que se forman continuamente buscan cosas nuevas, por ejemplo, su última formación la organizó con mucho éxito sobre un tema de

	<p>actualidad como es el enfoque léxico, pero que la mayoría de los profesores que ve en sus visitas a los propios colegios buscan cosas más básicas y prácticas. “Ellos se interesan por cosas más básicas, como la evaluación, siempre es lo que me piden, ¿qué vamos a hacer para evaluar mejor?, ¿cómo corregir los errores?, ¿cómo trabajar la gramática?, ¿cómo integran las nuevas tecnologías, de pizarra digital?, ¿cómo trabajar con un manual, pero también compaginando con otro tipo de documentos auténticos?, ¿cómo realizar la progresión dentro del currículo de un año escolar?, por ejemplo, con graduación en la dificultad, son realmente cosas de terreno, ya ves”.</p> <p>1h24: nos responde a la pregunta de qué tipo de formación teórica o práctica busca este profesor diciendo “busca cosas prácticas y también ideas todas hechas de actividades, por ejemplo si hablamos de aprendizaje cooperativo, ideas de juegos, roles, que podemos aplicar concretamente y que les muestres cómo funciona, que lo apliquen y que vean, cosa concretas”. Nos dice que existen dos perfiles de profesor en Bélgica, gente muy formada que va a lo más abstracto y gente poco formada que va a lo muy concreto.</p> <p>1h33: hablando de las formaciones que ella imparte nos dice que siempre intenta integrar cosas teóricas, pero no demasiadas. “No puedo hacerlo demasiado tiempo. Dentro de un día de formación, tengo que dedicarle la proposición más grande a la práctica porque si no, les aburre (...) quieren rentabilizar la jornada con algo que les va a servir directamente”.</p>
Cuatro	<p>41’: hablando de la formación que se le propone actualmente a los profesores dice “es también muy difícil tener formaciones continuas sobre materia, es que puedes tener formaciones continuas sobre psicología, nuevas tecnologías, y esto pero si quieres una formación, por ejemplo, sobre literatura o sobre un tema particular de la enseñanza del español, es imposible porque no existe en el catálogo”.</p> <p>44’: sobre qué busca el profesor de lenguas en las formaciones dice que “nosotros pensamos en el Servicio de Didáctica lo que podría interesar es un conjunto de lecciones, por ejemplo una unidad, un proyecto de unidad a propósito de temas culturales, por ejemplo, sí. Proposiciones de unidades con temas culturales”.</p> <p>46’: sobre si buscan formación práctica o teórica dice que “no, no. Hay que empezar por ejemplos y por unidades y, después de los ejemplos sacar unas reflexiones teóricas, pero empezar por la teoría, no, no va a gustarles”.</p> <p>47’: ante el hecho de la falta de interés por parte de los profesores sobre formaciones que se salgan de temas curriculares o formaciones sobre conceptos teóricos (motivación, trabajar en equipo etc) <i>Cuatro</i> lo explica diciendo “desde el inicio de formación continua es que nos dieron siempre</p>

	<p>formaciones de metodología, nunca formaciones sobre temas, materias y, por ejemplo, gramática y todo esto y por eso, ¿cómo decirlo?, la mayoría de los colegas están esperando formaciones sobre cosas concretas en la asignatura que imparten y no formaciones generales. Porque me parece que, por ejemplo, una formación en motivación y todo esto, ¿cómo decirlo?, es un poco <i>tarte à la crème</i>. {expresión francesa que significa algo banal, de poca importancia o fácil }(...). Hay que empezar por la práctica del profesor en el aula y subir después al nivel teórico”.</p>
<i>Cinco</i>	<p>2’: hablando de lo que le llevó a ser formador de ELE, nos comenta que siempre en todas sus investigaciones lo que más le ha preocupado es la aplicabilidad a la lengua. “Yo siempre intento investigar con un objetivo práctico, ¿qué es lo que tiene la investigación para que se pueda mejorar el trabajo en el aula?”.</p> <p>38’: comentando algunos de los resultados como que los profesores están interesados en gramática o nuevas tecnologías y poco interesados en las cosas que se salen del currículo nos dice “puede ser que en el futuro estas cosas cambien porque muchos de los profesores actuales ya llevan muchos años en los CVO y son profesores formados de manera muy tradicional, es decir donde casi no se decía nada sobre la afectividad en el aula, la importancia de la motivación, la importancia de innovar en cuanto a herramientas, por ejemplo digitales, pero los que van entrando ahora, sí que han recibido más formación en cuanto a eso y, entonces, yo creo que, o mejor tendría que decir mi esperanza es que en la medida en la que nosotros como formadores estemos introduciendo más y mejor esos conceptos de afectividad, motivación y que los estemos trabajando de verdad, los que van a entrar o están entrando en los CVO, pues estarán más convencidos de la importancia de eso y espero que ayudarán, nos ayudarán a innovar la enseñanza de lenguas. O sea que tiene que ver con la formación previa, creo”.</p> <p>40’: Un poco más tarde, nos comenta su opinión respecto a los resultados de nuestra encuesta en lo que se refiere a que los profesores buscan formaciones prácticas y que es algo general en Bélgica. “Yo creo que eso es general, eso lo veo también en Flandes (...) eso tiene que ver con la formación previa y eso les ha dado un sistema, una especie de marco o una base teórica que les da una especie de seguridad y fuera de eso no se atreven mucho a ir, o sea que les da miedo, yo creo que les da miedo, conceptos como afectividad en el aula, les parece también muy teórico”.</p>
<i>Seis</i>	<p>39: a la pregunta de qué carencias formativas piensa que tienen los profesores en Bélgica o lo que buscan en la formación los profesores en Bélgica nos responde diciendo “yo pienso las TICS, sobre todo, pero es porque a mí me gusta, quizás es un poco opinión personal, ¿los colegas?, la manera</p>

	<p>comunicativa de enseñar, ¿sí?, aprender a enseñar mejor, cosas prácticas, ejemplo que se pueden utilizar enseguida en clase, intercambio de ideas (...). ¡Ah!, esto es lo que busca, me parece, intercambio, hablar con colegas y ver cómo lo hacen, porque en la enseñanza de adultos en nuestra escuela, es que en nuestra escuela no tenemos sala en común, cada uno va a su local, da su clase y vuelve a casa, no hay contacto, y por esto en los talleres, si van a alguna formación es lo que les gusta más, el contacto con gente que está haciendo lo mismo”.</p>
--	---

4.3.3. Comentarios sobre la oferta formativa existente en el país

<i>Uno</i>	<p>1h14: Al preguntarle qué formación se necesitaría en Bélgica nos responde que “es un poco difícil porque en los últimos 10 años tuvimos muchísimas, casi voy a decir, quizás, demasiadas formaciones sobre varios temas, de todo: culturales, gramaticales, lexicales, canciones, juegos, fue un abanico tremendo de todos los temas, todos, y hemos llegado a un punto aquí en Bélgica que justamente uno no sabe qué tema presentar porque la gente que empezó a formarse o ir a todas estas formaciones hace 15 o 10 años ya han hecho la vuelta de la cuestión...”</p> <p>1h15’: confirma que los profesores jóvenes se forman menos “los jóvenes van menos a formaciones que la gente de mi generación. Cuando voy a formaciones me encuentro con gente entre diría 30 a 50 años, y los más jóvenes me parecen que no están”.</p> <p>1h16’: “Hay tantas formaciones en un país tan pequeño que podemos ir todos donde queremos”.</p>
<i>Dos</i>	<p>1h30’: Confirma que la oferta formativa es amplia, cuando lo comentamos. No sabe por qué no se forman los profesores. “El agobio, la labor de cada día”. Tampoco sabe por qué no atraen a nuevos profesores la asociación SBPE “envejeciendo el Comité y no llegamos a atraer a nuevas caras y siempre es el debate que tenemos por lo menos una vez al año”. Habla de la competencia que pueden crear las formaciones en la web, las de las editoriales, “donde hay un montón de recursos, muy prácticos” y no hay que desplazarse, “parece que ahora no lo necesitan como nosotros {el estar juntos y compartir experiencias}”.</p>
<i>Cinco</i>	<p>1h00: Como propuestas formativas cree que “pues lo que acabo de decir que, yo creo que sería interesante ofrecer más formaciones prácticas con respecto a esos nuevos conceptos, pero muy importantes, de afectividad en el aula, la motivación, yo creo que esto sería una cosa muy importante (...). Sobre la preocupación que los profesores parecen tener en temas como, por ejemplo, la gramática comenta “Ellos están demasiado enfocados en eso. Tendremos que conseguir que se desplace un poco la atención hacia otros elementos como lo de la afectividad, la motivación etc.”</p>

<i>Seis</i>	23': pone en evidencia que hay una gran oferta formativa "si veo lo que ofrecen en <i>Klasse</i> {revista para profesores de secundaria} hay mucho, así que en mi opinión estimulan y hay de todo, así que no hace falta organizar más, porque hay tanta oferta que no sabes por dónde empezar".
-------------	--