

# De dónde venimos y hacia dónde vamos en la formación de profesores de español como lengua extranjera

M. Vicenta González Argüello

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona  
Profesora de la Facultat de Educació, Universidad de Barcelona, España  
E-mail: vicentagonzalez@ub.edu

Begoña Montmany Molina

Máster en Profesorado universitario por la Universidad de Barcelona  
Profesora International-House, Barcelona, España  
E-mail: bmontmanymolina@gmail.com

Recibido: 01 abr. 2020

Aprobado: 20 abr. 2020

**Resumen:** En este artículo presentamos un panorama de la internacionalización de la formación de los profesores de español lengua extranjera, que tiene una demanda cada vez mayor en el mundo. Además, destacamos como este profesorado se ha profesionalizado en los últimos 50 años, gracias a iniciativas de programas de formación de instituciones públicas y privadas de enseñanza y, finalmente, discutimos las perspectivas del desarrollo de la competencia digital en el itinerario formativo docente.

**Palabras clave:** Formación de Profesores. Español como Lengua Extranjera. Modelos Prescriptivos. Modelos Procesuales.

**Resumo:** Neste artigo apresentamos um panorama da internacionalização da formação de professores de espanhol como língua estrangeira, que tem uma demanda cada vez maior no mundo. Além disso, destacamos como esse professorado tem se profissionalizado nos últimos 50 anos, graças a iniciativas de programas de formação de instituições públicas e privadas de ensino e, finalmente, discutimos as perspectivas do desenvolvimento da competência digital no itinerário formativo docente.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Espanhol como Língua Estrangeira. Modelos Prescritivos. Modelos Processuais.

**Abstract:** In this article we present an overview of the internationalization of the training of teachers of Spanish as a foreign language, which has an increasing demand in the world. Besides, we highlight how these teachers have become more professional over the past 50 years, thanks to the initiatives of training programs by public and private educational institutions and, finally, we discuss the prospects for the development of digital competence in the teacher training itinerary.

**Keywords:** Training of Teachers. Spanish as a Foreign Language. Prescriptive Models. Procedural Models.

## **Introducción**

Hablar en estos momentos de la internacionalización de la formación de los profesores de español lengua extranjera (ELE) pasa por revisar brevemente lo que ya se ha escrito sobre el tema, situarnos en el punto en el que nos encontramos e intentar ver hacia dónde nos dirigimos. Todo ello con el objetivo de establecer con qué formación cuentan los profesores en estos momentos, si esta formación es coherente con las demandas laborales actuales y hacia dónde debe dirigirse la formación en el futuro. Para dar respuesta a estas preguntas, haremos en primer lugar un breve repaso a la historia de la formación de profesores de ELE en el ámbito hispano, centrándonos específicamente en España; pasaremos a continuación a intentar despejar el caos terminológico en el que nos encontramos en relación a los conceptos que se manejan en la formación de profesores; en tercer lugar nos detendremos en la necesidad de determinar objetivos laborales claros y coherentes con la formación seleccionada. Y creemos que las perspectivas futuras de la formación pasan de forma obligada por la revolución digital que se está viviendo entre el profesorado debido al trasvase masivo de la enseñanza presencial a la enseñanza online, que se ha evidenciado con la crisis sanitaria mundial.

### **¿De dónde venimos en la formación de profesores de ELE?**

Martinell (2004) ya recogió información sobre la formación de este colectivo desde los orígenes del siglo XX hasta inicios de del siglo XXI; por lo que no es osado afirmar que la enseñanza de ELE y, como consecuencia, la formación específica de profesores de español a través de cursos universitarios y con expresa intención de internacionalización cuenta con más de 100 años de tradición. Martinell apunta la existencia de cursos de enseñanza a extranjeros ya desde 1924 en la UNAM (México) y en la UIMP (España) desde 1932, centros en los que también se ofrecían cursos específicos para la formación continua del profesorado. Si bien, se ha de esperar hasta la década de los ochenta para encontrar lo que se considera el origen de la didáctica del español con las Jornadas Internacionales celebradas en las Navas del Marqués (España) en los años 1986, 1987 y 1990, donde parece que se acuñó el término ELE (MIQUEL y SANS, 2010). En el año 1985 International House Barcelona ofreció el primer curso de

formación inicial y dos años después, en 1987, nació el primer máster universitario específico para la formación de profesores de ELE (Universidad de Barcelona). La creación del Instituto Cervantes en el año 1991 intentó tomar las riendas de la enseñanza del español y la formación de profesores, algo que se ha ido homogeneizando también gracias a documentos como el *Marco común Europeo para la Enseñanza de Lenguas* (CONSEJO DE EUROPA, 2002) o el *Companion Volume with New Descriptors* (CONSEJO DE EUROPA, 2018). Esta homogeneización es clave en relación a los niveles de referencia, descriptores de contenidos, criterios para evaluar, etc. tanto para la formación de profesores como para el diseño de cursos y materiales de enseñanza.

En una línea de investigación diferente a la seguida por Martinell, contamos con otro documento de referencia para entender el estado actual de la formación de profesores de ELE, son los resultados de la investigación llevada a cabo por Muñoz-Bassols, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya (2017). Este trabajo, a partir de las respuestas ofrecidas por 1657 profesores de ELE repartidos en 87 países, nos permite extraer información actualizada sobre el perfil formativo del profesor de ELE. Así, en la actualidad la mayoría del profesorado cuenta con una licenciatura (73,6%), más estudios de máster (60,8%), por lo que a la vista de esos datos podría afirmarse que la formación de profesores de ELE ya ha llegado a su mayoría de edad. Otra cuestión, no menos relevante es saber si esa formación universitaria está directamente relacionada con áreas de conocimiento afines a la lengua o la comunicación como podrían ser estudios de filología, lenguas aplicadas, lingüística, traducción, etc. Desde muchos foros se advierte del intrusismo que afecta a esta profesión (BRUZOS y MÉNDEZ, 2016), al existir la creencia en la sociedad de que basta con ser nativo para trabajar como profesor. Así, en la investigación llevada a cabo por Méndez Santos y Pano (2019) sobre el perfil del profesorado de ELE en línea, estas autoras afirman que

[...] entre otras carreras los informantes han indicado Publicidad y Relaciones públicas, Ingeniería de Alimentos, Historia del Arte, Sociología, Estudios internacionales o Educación social. Esta formación se suele completar con educación complementaria específica sobre didáctica de la enseñanza de ELE, confirmando la creciente profesionalización y asentamiento de la oferta formativa en este ámbito. De hecho, la mayoría, 62.5%, tiene más de 200 horas de formación específica, que suelen corresponder a un máster o a otros cursos, y un 30.2% ha seguido cursos de menos de 200 horas. Solo un 10.4% declara no haber seguido formación como docente de ELE. (MÉNDEZ SANTOS y PANO, 2019)

Entre el profesorado investigado por estas autoras todavía hay muchos con una formación inicial ajena a la enseñanza de lenguas y más de un 10% que afirma no tener ningún tipo de formación relacionado con este ámbito. Es por todo ello por lo que se necesita una reflexión profunda sobre la formación del profesor de español lengua extranjera en la sociedad del siglo XXI.

### **Aclaración de conceptos**

Hablar de la Formación de profesores de ELE nos obliga a empezar delimitando el significado que atribuimos a cada uno de los conceptos que manejamos, dado que la perspectiva en el uso de estos varía en función del contexto de enseñanza en el que uno se encuentra. Parece necesario centrarnos en qué entendemos por lengua meta (LM), lengua extranjera (LE), lengua segunda (L2), lengua de herencia (LH) y lengua adicional (LA), todo ello para poder pasar posteriormente a qué entendemos por formación y si realmente hablamos de formación, construcción de la identidad docente o de desarrollo profesional. Estas aclaraciones terminológicas nos han de ayudar a entender hacia dónde vamos en la formación del profesorado en esta sociedad globalizada en la que a veces nos olvidamos de los contextos específicos de enseñanza en la que tendrán que desarrollar su labor los profesores a los que formemos.

### **Lengua meta, lengua extranjera, lengua segunda, lengua de herencia, lengua adicional**

Desentrañar el caos terminológico nos ayudará a diseñar cursos según necesidades específicas de formación de los futuros profesores en función de sus objetivos profesionales y del contexto en el que quieran desarrollarse. Podemos empezar partiendo por las definiciones que aporta Martín Peris (coord., 2007) en el Diccionario de términos clave de ELE (DTCELE) para ver la diferencia entre lengua meta, lengua extranjera y lengua segunda.

En didáctica de las lenguas se emplea el término lengua meta (LM, traducción del inglés *target language*) para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda

De dónde venimos y hacia dónde vamos...

(L2), si bien en ocasiones estos tres términos se emplean como sinónimos. (DTCELE).

El uso del término español como lengua extranjera (ELE) se usa preferentemente cuando la enseñanza se produce en un lugar en el que la lengua meta no es considerada oficial o propia de los ciudadanos; y, por el contrario, el término lengua segunda (L2) cuando es una lengua que sí que se usa en el territorio aunque no es la lengua meta de todos los ciudadanos. Esta definición vendría marcada por el orden en el que el individuo aprende las diferentes lenguas de su repertorio, aunque plantea dificultades de uso en contextos bilingües.

A estos dos conceptos debemos sumarle el de lengua de herencia (LH), entendida esta como la lengua que aprenden los individuos en su contexto familiar normalmente, pero que no es la propia del territorio en el que viven y en el que están escolarizados y que llega a desarrollarse con diferentes niveles de competencia según el grado de exposición a la misma y los contextos de uso (SAID, 2013). La enseñanza a hablantes de herencia requiere de estrategias y materiales que difieren de la enseñanza a extranjeros y es algo a lo que desde la formación inicial y desde el ámbito editorial no se está dando respuesta (DUMITRESCU, 2013). A todos estos términos ha venido a sumarse más recientemente el de lengua adicional con el intento de acotar mejor el concepto de lengua que se suma a las que ya posee el individuo sin entrar en rangos.

[...] es toda aquella que se aprende con posterioridad a la adquisición del lenguaje mediante la primera lengua y entra así a formar parte del repertorio lingüístico de una persona, configurando su competencia plurilingüe. Las lenguas adicionales pueden aprenderse tanto en contexto de escolarización como de forma autónoma; en este caso, puede ser mediante procedimientos de autoaprendizaje o bien de forma natural, con el uso espontáneo en un aprendizaje informal. (LÓPEZ, et al. 2019)

Tras esta breve revisión a las diferentes formas de mencionar la lengua objeto de enseñanza ya podemos avanzar que en la mayoría de la oferta formativa no se tienen en cuenta los matices que estos conceptos aportan y que hay uno que predomina frente al resto independientemente del contexto en el que se aplique, nos referimos a Español como lengua extranjera (ELE).

**¿Dónde estamos? formación de profesores:**

## **construcción de la identidad docente y desarrollo profesional**

Como se ha ido mostrando el perfil que se nos presenta del profesor de ELE parece que es variado en cuanto a su formación (MUÑOZ-BASOLS, RODRÍGUEZ-LIFANTE y CRUZ-MOYA, 2017; MÉNDEZ y PANO, 2019): contamos con profesores con un perfil filológico o de un área de conocimiento asociado a la lengua (Filología, Lenguas aplicadas, Lingüística, Traducción) o la comunicación (Periodismo, Comunicación audiovisual, etc.), pero también otros de áreas muy alejadas que cuentan con cursos específicos de formación inicial. Todo ello nos obliga a hablar de dos conceptos clave que entendemos que aparecen muchas veces interrelacionados cuando se habla de cursos de formación de profesores: la construcción de la identidad docente que se lleva a cabo en los cursos de formación inicial y la formación continua o desarrollo profesional que es el que realizan los profesores cuando ya están ejerciendo y que creemos que no se ha de confundir.

La construcción de la identidad docente es la que se lleva a cabo desde que se inicia el proceso de formación para ser profesor de lenguas. Esta identidad se construye gracias a la suma de diferentes conocimientos, como el *conocimiento práctico* (BORG, 2006) que se entiende como el que se origina en la práctica, a través de diferentes experiencias personales, y es utilizado para dar sentido a los problemas prácticos con los que se encuentra el profesor y para intentar manejarlos. A este conocimiento se le ha de sumar el *conocimiento de la materia* (SHULMAN, 1986), este comprende los marcos explicativos e interpretativos, los métodos de investigación que son propios de la disciplina objeto de enseñanza. Estos marcos y métodos influyen en las decisiones curriculares y en cómo estas decisiones se presentan a los estudiantes. Por último, se ha de añadir el *conocimiento de contenido pedagógico* (WILSON, SHULMAN y RICHERT, 1987; en TSUI, 2003). Este conocimiento integra los principios y habilidades de enseñanza y aprendizaje que son aplicables a través de la materia misma de enseñanza.

Así, esta idea de construcción a partir de las experiencias previas, el conocimiento adquirido y la habilidad para transferir dichos conocimientos y experiencias prácticas nos da como resultado una identidad docente que tendrá aspectos comunes entre el profesorado que ha recibido una formación similar, pero también teniendo en cuenta que el contexto en el que se inicia como docente se reflejará en ese proceso de construcción de su identidad. No se ha de ver como el resultado de un proceso, sino como el proceso mismo.

La identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes y una parte específica; en parte, individual, y en parte, ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto donde el docente trabaja. (VALLANT, 2007, p. 3).

Es evidente pues, que cada uno de los docentes crea su propia identidad a partir de su formación y de sus experiencias y que esto es lo que le posibilita transferir sus conocimientos en el aula adaptándose a los diferentes contextos laborales. Es necesario por lo tanto que exista esa formación inicial y ese conocimiento práctico para poderse convertir en profesor.

En estos momentos existen muchas instituciones que ofrecen un variado programa de cursos de formación continua para el desarrollo profesional docente, pero por los datos que se han podido extraer de investigaciones como las de Martinell (2004), Muñoz-Basols, Rodríguez-Lifante y Cruz-Moya (2017) o Méndez y Pano (2019) estos no siempre cumplen su cometido. Este tipo de cursos en muchas ocasiones vienen a cubrir las carencias de los grados o licenciaturas, véase por ejemplo los cursos de preparación del DELE o los dirigidos a actualización didáctica, o centrados en el uso de las TIC, por ejemplo; pero son este tipo de cursos también los que aseguran haber recibido los profesores que afirman tener estudios iniciales alejados del área de lengua o comunicación.

Esto nos lleva a una confusión entre los destinatarios para los que han sido creados estos cursos y sus beneficiarios reales. Por todo ello es difícil poder afirmar que en estos momentos los cursos de formación continua existentes, a pesar de ser muchos y variados, cumplan totalmente su objetivo. Además, autores como Richards y Lockhart (1994, p. 12) afirman que el desarrollo profesional docente ha de llevarse a cabo mediante la información que se obtiene a través del proceso de exploración de la propia enseñanza. Ese proceso de exploración, cuestionamiento y reflexión nos ha de ayudar a comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevamos a cabo en el aula, a la vez que puede servir como base para nuestra autoevaluación, convirtiéndose en un componente importante de nuestro desarrollo profesional. De modo similar lo ve Esteve (2013) cuando habla de la interacción que se establece en el proceso de desarrollo profesional docente entre las propias representaciones sobre nuestro trabajo y nosotros como docentes con las ideas que nos vienen del exterior.

Efectivamente, los investigadores centrados en estudiar los procesos subyacentes a dicho desarrollo profesional (Korthagen, 2001; Hargreaves et al., 2010; Imbernón, 2007; Marcelo, 2007; Pozo et al., 2006, 2008) coinciden en la idea de que se trata de un proceso integral de la misma persona, en el cual entran en interacción los propios esquemas mentales y las propias representaciones en contraste con nuevas perspectivas que ‘vengan de fuera’. Esta interacción entre lo propio y lo ajeno debe conducir a lo que Pozo et al. (2006) denominan ‘redescripción representacional de las teorías implícitas’. (ESTEVE, 2013, p. 14)

Vemos el desarrollo profesional como un lego en el que el profesor sobre la base de su identidad docente, alcanzada a través de su formación inicial, va construyendo no de forma lineal su propia figura. Si las piezas no encajan, deberá repensar sus actuaciones y cuando finalmente consiga el acoplamiento podrá continuar su proceso de desarrollo.

### **Objetivos profesionales: reglada vs. no reglada**

Analizar la relación que existe entre la formación específica para profesores de ELE, los objetivos laborales o los lugares en los que los formandos han de trabajar pasa por conocer los requisitos que imponen el tipo de centro de enseñanza, la edad de los alumnos o el país de destino.

La formación de profesores de ELE desde sus inicios ha sido generalista, especialmente los programas de máster y los primeros cursos ofrecidos por centros como International House o instituciones como el Instituto Cervantes o las universidades. El objetivo que perseguían era el de dotar de herramientas y conocimientos a unos profesores que después podrían adaptarse a unos estudiantes concretos. No olvidemos, además, que esta primera formación se daba en un contexto en el que el método imperaba y la formación no fue ajena a él. Solo desde inicios de este siglo se han empezado a ofrecer cursos de formación específica, por ejemplo los cursos para enseñar español a niños y adolescentes para dar respuesta a una demanda cada vez mayor de profesores de ELE dirigida a esa franja de edad. Según el Instituto Cervantes (2019, p. 30), “En la Unión Europea, la proporción de estudiantes de español en la enseñanza primaria y secundaria ha aumentado de manera constante en los últimos años, mientras que la de francés y alemán ha descendido.” Pero si ese es nuestro objetivo laboral se ha de tener en cuenta que la enseñanza de ELE en primaria o secundaria obligatoria está regulada en cada país y puede diferir de un país a otro. Por ejemplo, para acceder al cuerpo de profesorado de

secundaria en Francia para ser profesor de español se necesita haber cursado un máster de formación de profesorado, pasar un concurso estatal, además de poseer un nivel suficiente de francés como para poder asistir a las reuniones del centro, ejercer como profesor tutor, etc.; algo similar sucede en otros países de Europa como Reino Unido, Alemania o Austria. Con todo ello queremos decir que la formación para ser profesores de ELE en el contexto de la enseñanza reglada (primaria o secundaria obligatoria) debe seguir la normativa del país de destino en el cuál estemos interesados en trabajar. Así, la mayoría de cursos de formación inicial existentes en estos momentos capacitan al profesorado de ELE para trabajar en centros de enseñanza no reglada de lenguas de adultos, pero no en otros contextos más específicos.

### **¿Hacia dónde nos dirigimos?**

La formación de profesores de lenguas extranjeras ha evolucionado muchísimo desde el siglo pasado. Si la formación de finales del siglo XX se caracterizaba por ser un modelo prescriptivo en el que se asegurara la transmisión de conocimientos y estrategias de enseñanza, a modo de técnicas, tácticas o rutinas, que el formando debía reproducir en el aula (DOYLE, 1997). Ejemplos de ese tipo de formación son las obras de Harmer (1988) para la enseñanza de inglés o la de Alonso (1993) para la enseñanza del español. Vemos que a principios del siglo XXI empieza a cambiar el modelo de formación:

A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica). (...) Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede que sea producto inconsciente de la experiencia, más que un entendimiento derivado de la reflexión teórica, que es la aportación genuina al ámbito del aprendizaje que corresponde a los investigadores educativos y a los formadores de profesores. (CONSEJO DE EUROPA, 2002, 139-140)

Estamos ya ante una visión de la formación que incorpora la comprensión de los procesos de enseñanza aprendizaje y no solo conocimientos y técnicas de enseñanza. Kumaravadivelu (2012, p.4) va más allá, este autor presenta una propuesta modular de formación que integra diversos procesos cognitivos como Conocer, Analizar, Reconocer, Ejercer y Observar, a partir de los cuales se debe articular la formación. Así, para él

[...] los profesores deben a) desarrollar su base de conocimientos profesionales, procedimentales y personales; b) analizar las necesidades, la motivación y la autonomía del aprendiente; c) reconocer sus propias identidades, creencias y valores; d) ejercer la docencia, teorizando y dialogando; y e) observar y controlar sus propias acciones educativas. Creo que sólo esta formación integrada posee el potencial necesario para ayudar a los profesores a comprender totalmente lo que sucede en su clase y, en última instancia, permitirles generar su propio conocimiento pedagógico en función del contexto. (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 4)

En la misma línea apunta García Santa-Cecilia (2018) al afirmar que en estos momentos lo que “[...] necesitamos son docentes capaces de teorizar sobre su propia práctica (y practicar lo que teorizan”. Vemos que se deja de ver al profesorado como técnicos que reproducen conocimientos y estrategias aprendidas para pasar a ser investigadores de lo que sucede en sus propias aulas, con capacidad de análisis suficiente como para poder hacer un análisis crítico de las teorías establecidas y llegar a postular nuevas formas de entender los procesos de enseñanza aprendizaje. En esta línea encontramos autores como Farrell (2004) que inciden en la reflexión sobre la práctica docente como un elemento clave en la formación del profesorado y también en el desarrollo profesional.

### **Desarrollo de la competencia digital docente**

Ya en el año 1997, Adell nos informaba de los cambios que se iban a producir en la educación, en la formación del profesorado y en la edición de materiales debido a la incorporación de las tecnologías de la información (TIC) en la sociedad. A la vez que nos avisaba de los posibles peligros que estos cambios podían provocar al hablar de la división en la ciudadanía entre “inforicos” e “infopobres” o la tan mencionada en estos momentos “brecha digital”. Pero además, como docentes y formadores hemos de tener en cuenta que

Estos escenarios plantean desafíos técnicos y pedagógicos a los que los profesionales deberemos responder. En primer lugar, los roles de profesores, alumnos y personal de apoyo deben adaptarse a los nuevos entornos. No solo se trata de adquirir conocimientos generales sobre como usar los nuevos medios, sino también de las implicaciones de dichos tipos de comunicación en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Los estudiantes deberán adoptar un papel mucho más activo, protagonizando su formación en un ambiente muy rico en información. (ADELL, 1997)

La situación que se ha vivido en España, y en otros muchos países, desde que el 14 de marzo de 2020 se cerraran los centros educativos debido al Covid-19, ha obligado al profesorado a desarrollar su competencia digital docente en 48 horas. Las redes sociales se han llenado de mensajes de petición de ayuda sobre plataformas para poder realizar las clases a través de videoconferencias y de repositorios de actividades *online* para llevar al aula, hay que decir que la solidaridad del profesorado y de algunas instituciones ha ofrecido una respuesta masiva. Este interés creciente por el uso de nuevas herramientas digitales no ha tenido en cuenta que el trasvase del aula presencial al aula digital nos obliga a entender el espacio y el tiempo del proceso aprendizaje de forma diferente (AREA y ADELL, 2009) y no caer en reproducir modelos presenciales.

Estos cambios obligados han puesto de manifiesto las carencias en el desarrollo de la competencia digital docente tanto por la falta de criterio a la hora de seleccionar herramientas de comunicación adecuadas a nuestro contexto y las características de nuestros alumnos como por el desconocimiento en la creación de situaciones y materiales que fomenten el aprendizaje. Nos quedamos con las palabras de Trujillo (2020) para poder dar respuesta a las nuevas situaciones de enseñanza que se nos avecinan: “El planteamiento ha de ser radicalmente distinto pero eso no quiere decir que complejo: consiste en recuperar la esencia del trabajo docente y poner en funcionamiento nuestro sentido común pedagógico ante esta inesperada situación de excepcionalidad”. (TRUJILLO, 2020, n. p. [el destacado es del autor])

## Bibliografía

ADELL, J. Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. **EDUTECH**: Revista Electrónica de Tecnología Educativa, SP, n. 7, noviembre de 1997. Disponible en: [http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi\\_Adell\\_EDUTECH.html](http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTECH.html) Consultado en: 13 jan 2020

ALONSO, E. **¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?** Madrid: Edelsa, 1993.

AREA, M.; ADELL, J. eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. DE PABLOS, J. (Coord.) **Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet**. Málaga: Aljibe, 2009. p. 391-424

BRUZOZ, A.; MÉNDEZ, E. Import / export: aproximación crítica a los discursos sobre el español como recurso económico en el campo del español como lengua extranjera (ELE), **marcoELE REVISTA DE DIDÁCTICA ELE**, n. 23, 2016. Disponible en: <https://marcoele.com/discursos-sobre-el-espanol-como-recurso-economico/> Consultado en: 13 jan 2020

BORG, S. **Teacher cognition and language education**: research and practice. London: Continuum, 2006.

CONSEJO DE EUROPA/INSTITUTO CERVANTES. **Marco común europeo de referencia para las lenguas**: aprendizaje, enseñanza, evaluación, 2002. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) Consultado en: 13 jan 2020

CONSEJO DE EUROPA. **Common European framework of reference for languages**: learning, teaching, assessment. companion volume with new descriptors. Estrasburgo: Council of Europe Publishing, 2017.

DOYLE, W. Learning the Classroom Environment: an Ecological Analysis. **Journal of teacher education**. v. XXVIII, n. 6, p. 51-55, 1977.

DUMITRESCU, D. El español en Estados Unidos a la luz del censo de 2010: Los retos de las próximas décadas. **Hispania**, v. 96, n. 3, p. 525-541, Sep 2013.

ESTEVE, O. Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar. **Ikastaria**. v.19, p. 13-36, 2013.

FARRELL, T. **Reflective practice in action**. 80 reflection breaks for busy teachers, ThousandsOaks: Corwin Press, 2004

HARMER, J. **How to teach English**. Oxford: Longman, 1988.

INSTITUTO CERVANTES. **El español en el mundo 2019**. Anuario, Madrid, 2019. Disponible en: <https://nubereader-pdf.odilotk.es/#/46167ab4c81e4602b5cc586c53028594/c40cdaa72bbc898ea6a4013ae2f0d89e908a0394a833080a8d43868addf6e339> Consultado en: 20 mar 2020

KUMARAVADIVELU, B. La palabra y el mundo. Entrevista. **MarcoELE. revista de didáctica de ELE**, n. 14, p. 1-10, 2012.

LÓPEZ FERRERO, C.; MARTÍN PERIS, E.; ESTEVE RUESCAS, O. y ATIENZA CERREZO, E. **La competencia discursiva en sus constelaciones: glosario**.2019. Disponible en: <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario> Consultado en: 20/03/2020

MARTÍN PERIS, E. (Dir.). **Diccionario de términos clave de ELE**, Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes, 2008. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm) Consultado en: 20 mar 2020

MARTINELL, E. **La oferta formativa del profesorado de E/LE**, Madrid: Edinumen, 2004.

MÉNDEZ, M.; PANO, A. Una aproximación al perfil del profesorado de español como lengua extranjera en línea. **Revista internacional de lenguas extranjeras**, n. 11, 2019. Disponible en: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/94627/1/2019\\_Mendez\\_Pano\\_RILE.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/94627/1/2019_Mendez_Pano_RILE.pdf) Consultado en: 20 mar 2020

MIQUEL, L.; SANS, N. Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranejra. Las Navas del Marqués. **MarcoELE**, n. 11. 2010. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/navas/0.prologo-indice.pdf> Consultado en: 13 jan 2020

MUÑOZ-BASOLS, J.; MUÑOZ-CALVO, M.; SUÁREZ GARCÍA, J. Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. **Journal of Spanish language teaching**, v. 1:1, p. 1-14, 2014. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2014.918402?src=recsys> Consultado en: 20 mar 2020

MUÑOZ-BASOLS, J.; RODRÍGUEZ-LIFANTE, A.; CRUZ-MOYA, O. Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. **Journal of Spanish language teaching**, v. 4:1, p. 1-34, 2017. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2017.1325115> Consultado en: 20 mar 2020

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. **Estrategias de reflexión en la enseñanza de idiomas**. Madrid: CUP, 1994/1998.

SAID-MOHAN, A. El español como lengua de herencia en los EEUU: Retos para su didáctica. **MarcoELE Revista de didáctica ELE**, n. 16, 2013. Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/16/said-mohand-lengua\\_de\\_herencia.pdf](https://marcoele.com/descargas/16/said-mohand-lengua_de_herencia.pdf) Consultado en: 20 mar 2020.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, v.15 (2), p.4-14. 1986. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/f29d/a5d8c806102b060e7669f67b5f9a55d8f7c4.pdf> Consultado en: 20 mar 2020

TRUJILLO, F. Sentido común pedagógico frente a la crisis del coronavirus. En: **Educación 3.0**, 2020. Disponible en: <https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/exceso-de-deberes-para-los-estudiantes-coronavirus/> Consultado en: 20 mar 2020.

TSUI, A. **Understanding expertise in teaching**. New York: CUP, 2003.

VAILLANT, De. La identidad docente. En: **I Congreso internacional nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado**, Barcelona, 5, 6 y 7 septiembre 2007. Disponible en: [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_identidad\\_docente\\_vaillant\\_d.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf) Consultado en: 20 mar 2020.