

Las competencias docentes de profesores de ELE en el Instituto Cervantes: perfil competencial y tipo de contrato

PABLO MARTÍNEZ GILA

Instituto Cervantes de Manchester

IBAN MAÑAS NAVARRETE

Universidad de las Islas Baleares

MARILISA BIRELLO

Universidad Autónoma de Barcelona

Received: 26/10/2022 / Accepted: 05/05/2023

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi40.26394>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: Las competencias de los docentes, su desarrollo profesional y la práctica reflexiva son cuestiones básicas para los profesores de lenguas extranjeras. Para trabajar estos aspectos, se han elaborado documentos de referencia que proponen una categorización de competencias docentes y ofrecen parrillas de evaluación. El objetivo de este estudio es determinar las relaciones entre competencias docentes en función del tipo de contrato y su efecto en el desarrollo profesional de los profesores. Se diseñó un cuestionario sobre competencias de los profesores de español como lengua extranjera a partir del documento de Las Competencias Clave del Profesorado del Instituto Cervantes. El análisis factorial aplicado a las respuestas de un grupo de profesores (N = 67) del Instituto Cervantes identificó varias subcompetencias entre las competencias originales. Los resultados permitieron caracterizar el desarrollo competencial de los profesores y explorar las relaciones que se establecen entre diferentes competencias. Las comparaciones realizadas muestran diferencias entre profesores de plantilla y colaboradores sobre su implicación en el desarrollo profesional y sobre la participación en actividades de mejora docente en el Instituto Cervantes. Mientras los docentes de plantilla refieren una alta participación activa en el centro, entre colaboradores esta participación es más variable y condiciona el desarrollo de otras competencias.

Palabras Clave: competencias docentes, desarrollo profesional, profesores de ELE, español lengua extranjera, situación contractual

Teaching competencies of SFL teachers at Instituto Cervantes: competency profiles and contract types

ABSTRACT: Teaching competencies, professional development, and reflective practice are basic issues faced by teachers of foreign languages. To work on these aspects, reference documents have been prepared that propose a way of categorising teacher competencies, and that offer evaluation frameworks. The objective of this study is to determine the relationships between teaching competencies based on the type of contract a teacher is on, and its effect on their professional development. A questionnaire on the competencies of teachers of Spanish as a foreign language was designed based on the document *Las Competencias Clave del*

Profesorado del Instituto Cervantes. The factorial analysis applied to the data obtained from a group of teachers (N = 67) from the Instituto Cervantes, identified several subcompetencies among the original competencies. The results allow us to characterise the competency development of teachers and to explore the relationships established between different competencies. The comparisons made show differences between permanent teachers and those on an hourly-based contract, regarding their involvement in professional development and their participation in teacher improvement activities. While permanent teachers refer to a high level of active participation in the centre, among hourly-based contract teachers this participation presents greater variability and determines the development of other competencies.

Key words: teaching competencies, teaching skills, professional development, SFL teachers, Spanish as a foreign language, contractual situation.

1. INTRODUCCIÓN

La publicación de documentos de referencia que contienen repertorios de competencias docentes constata la importancia que han adquirido el desarrollo profesional y la práctica reflexiva en la actividad docente entre los propios profesores. Las investigaciones empíricas sobre el perfil de los profesores a partir de estas competencias son, hasta la fecha, relativamente escasas en lo que atañe a los profesores de español como lengua extranjera (ELE).

Entre 2007 y 2012 se publican el Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI) del Consejo de Europa (2007), British Council Teaching Skills (BCTS) del British Council (2011); European Profiling Grid (EPG) de EQUALS (2012) y Las Competencias Clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (CCP) del Instituto Cervantes (IC) (2012), documentos que establecen marcos competenciales para el profesor de idiomas.

A pesar de mostrar diferencias claras en sus propuestas, los tres primeros documentos, PEFPI, BCTS y EPG tienen en común una doble finalidad: proponer una categorización de competencias docentes y ofrecer una parrilla de autoevaluación al profesor en cada una de las destrezas descritas. Comparten también una misma visión del concepto de competencia, que se define bien como conocimiento (lo que sé) o bien como habilidad (lo que puedo hacer).

La aparición del documento CCP del IC supone contar con una categorización de destrezas docentes que sirve de base para enfocar la formación y el desarrollo profesional de todos los profesionales de la enseñanza de lenguas (IC, 2012; Verdía, 2018). Surge en un contexto pedagógico en el que se están redefiniendo las nociones mismas de formación de profesores (Esteve, 2004; Mann, 2005; Higuera García, 2012; Verdía, 2013) y de competencia docente (Perrenoud 2004, 2007). A diferencia de los tres documentos anteriores, que mantienen un concepto de competencia basado en un conocimiento de tipo declarativo (Jiamu, 2001), el CCP se alinea con Perrenoud (2004, 2007) y entiende las competencias como un saber actuar complejo o la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos. Dada la innovación que supone el CCP para la caracterización de las competencias docentes, este estudio se plantea el objetivo de determinar las competencias docentes a partir de la descripción de este documento y, además, explorar las relaciones entre estas en función del tipo de contrato y su efecto en el desarrollo profesional de los profesores.

Estudios sobre competencias clave del profesorado de lengua segunda y extranjera (L2/LE)

Diversos autores (Esteve, 2004; Mann, 2005; Verdía, 2013) analizan los modelos de formación del profesorado y describen las necesidades formativas de los docentes de LE desde una perspectiva que aboga por desarrollar en los profesores la capacidad de reflexión sobre la acción, como la base para su formación docente y el progreso adecuado en su práctica profesional. Esteve (2004) describe las bases de un modelo de formación basado en el aprendizaje reflexivo y centra este modelo formativo en la intersección de tres vértices clave: el de la práctica, el del conocimiento teórico y el de la investigación. Mann (2005) y Verdía (2013) proponen distinguir entre los conceptos de formación y desarrollo profesional como modelos opuestos para la mejora de la labor docente del profesor de lengua extranjera: el primero, basado en la transmisión de conocimientos, y el segundo, en la reflexión, la investigación y la interacción con compañeros. A partir de esta base conceptual, en el CCP se concibe el desarrollo profesional ligado a la reflexión sobre la propia acción docente.

El CCP se organiza en ocho competencias clave y 32 subcompetencias. Para cada una ofrece evidencias, muestras de acciones encaminadas a promover la reflexión del profesor. Las ocho competencias clave incluyen tres competencias centrales, que son a) organizar situaciones de aprendizaje; b) evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno; y c) implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje, y otras cinco son comunes a otros profesionales del IC: d) facilitar la comunicación intercultural; e) desarrollarse profesionalmente como personal de la institución; f) gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo; g) participar activamente en la institución; y h) servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo.

No conocemos estudios sobre el desarrollo de competencias docentes basados específicamente en la tipología propuesta por el CCP, pero sí encontramos trabajos que analizan competencias docentes cuyo contenido coincide parcialmente con esta propuesta (Linaker, 2018; Nurkhamidah, 2023). Entre las publicaciones recientes, Liu y Kleinsasser (2015) describen cómo los profesores de inglés como LE en Educación Secundaria perciben la evolución de su conocimiento y sus competencias en TIC en un programa de desarrollo profesional. En concreto, examinan el desarrollo del conocimiento en tecnología, pedagogía y contenido, y la confianza en su propio dominio de las TIC. Los resultados muestran que el conocimiento de los docentes aumenta en tecnología, pedagogía y contenido y mejoran su confianza en su dominio de las TIC.

Entre los estudios centrados en los profesores de ELE, Muñoz-Basols, et al. (2017) analizan las respuestas de 1675 profesores de 84 países a un cuestionario en línea estructurado en tres bloques temáticos: (i) el perfil laboral y docente, (ii) el perfil formativo y (iii) el perfil investigador. Con respecto al perfil laboral, y en relación con los ámbitos específicos en los que se ha ejercido la docencia, el universitario es el más mencionado (27,8%), seguido del de la enseñanza no reglada, como academias de idiomas y centros privados (23,4%), así como la enseñanza secundaria (21,6%). Los resultados muestran que la situación laboral más común entre los informantes es ocupar un puesto fijo (42,4%). La estabilidad laboral es más frecuente entre docentes universitarios y en Enseñanza Secundaria en el extranjero que entre los profesores vinculados al IC. En cuanto al perfil formativo, los resultados son muy diversos e incluyen desde la especialización en máster y doctorados a la formación en áreas concretas como las TIC o la gramática que “reflejan las múltiples posibilidades que los profesionales del idioma poseen para su formación” (Muñoz-Basols et al., 2017, p.17). Finalmente, en relación con el perfil investigador, un alto porcentaje (66,9%) de informantes

investiga, independientemente de si esta labor forma parte o no de sus responsabilidades contractuales.

También queda constatada la tendencia entre docentes a asumir que el profesor de español tenga un perfil investigador (52,0%). Entre los profesores que se dedican a la investigación, el porcentaje más alto de la producción científica (55,9%) corresponde a la publicación de artículos de investigación. Un 32,4% contribuye a la comunidad investigadora con libros de materiales didácticos, lo cual posiblemente incluya recursos en otros formatos. Por último, un 11,7% corresponde a la publicación de libros de investigación o ensayo.

Más recientemente, Gironzetti y Muñoz-Basols (2022) se centran en el perfil investigador del profesor de ELE y destacan que el compromiso con la investigación es un componente importante de su profesión que debe ser reconocido y promovido de manera sistemática mediante el apoyo institucional, la compensación salarial por la investigación y las oportunidades de capacitación especializada y que aporta el prestigio dentro de la profesión, un aumento de la profesionalización y consolidación de la disciplina y un mayor sentido de comunidad, participación e involucramiento en iniciativas de investigación.

Desde la perspectiva de la situación laboral del profesorado de ELE, González Martínez et al. (2007), en una investigación con 350 informantes, señalan como puntos débiles la necesidad de un salario digno, la inestabilidad en el empleo y la falta de regulación en el sector, acorde con su nivel de profesionalización.

Bruzos (2017) da cuenta de la mercantilización del ELE en España y analiza la precariedad laboral del profesorado de ELE aludiendo al hecho de que la intervención de las instituciones estatales se ha centrado en configurar el sector en función de los intereses económicos y, por lo tanto, en subordinar el papel de los docentes a las necesidades del mercado. Por otro lado, el autor señala cómo “la visión mercantil de la lengua y de su enseñanza promovida por el dispositivo del español como recurso económico complica la legitimidad profesional y académica del campo” (p. 22).

Hidalgo Gallardo y Méndez Santos (2021) analizan, en un estudio con 673 informantes, la relación entre la satisfacción laboral entre el profesorado de español y las variables de género y edad. Su investigación corrobora cómo las debilidades estructurales derivadas de la mercantilización de la enseñanza (la precariedad, la falta de contratos estables, la falta de una remuneración adecuada o la estacionalización) tienen consecuencias directas sobre la sensación de bienestar del profesorado de ELE. Aun así, concluyen, el grado de satisfacción laboral general es alto, algo que atribuyen al fuerte componente vocacional de la profesión.

Considerando las observaciones anteriores, y en relación con los objetivos del estudio, planteamos las siguientes preguntas de investigación para describir las competencias docentes a la luz del CCP y, además, analizar el efecto de la situación contractual en el desarrollo de estas competencias:

1. ¿Cómo se relacionan las diferentes competencias de los profesores del IC a partir de las evidencias vinculadas con las competencias descritas en el documento CCP?
2. ¿Cómo se relacionan las competencias de los profesores a partir de su situación contractual?
3. ¿Qué efecto tiene el tipo de contrato sobre el grado de desarrollo de las competencias docentes de los profesores?

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

La población del presente estudio está conformada por la comunidad de profesores de ELE que desarrolla su actividad docente en los centros del IC. Actualmente, el IC cuenta con 236 profesores de plantilla y 1263 profesores colaboradores repartidos en los 74 centros de la red entre centros principales, antenas o extensiones (centros pequeños que dependen de un centro principal) y aulas (presentes en países donde no hay un centro principal, situadas dentro de universidades, y con solo un docente que es también el responsable del aula). De esta población se obtuvo una muestra de 67 profesores que participaron en el presente estudio y que desempeñan su labor profesional en ocho centros. Todos los participantes debían ser docentes en activo vinculados al IC. La composición de la muestra responde a un procedimiento no probabilístico guiado por el método bola de nieve. Por este motivo, la representación de los centros no resulta equilibrada en la composición de la muestra. En la tabla 1 se recoge la información sobre el perfil profesional de los participantes que respondieron el cuestionario sobre las competencias clave del profesorado (CCCP).

Tabla 1. Características de los participantes

Centro IC	n	Edad (años)			Contrato		Máster ELE		Años de experiencia	
		≤ 35	36 - 45	> 45	Plant.	Colab.	Sí	No	< 10	≥ 10
Londres	22	3	5	14	4	18	8	14	10	12
Delhi	11	3	4	4	4	7	5	6	4	7
Praga	11	2	7	2	2	9	4	7	5	6
Varsovia	6	5	--	1	1	5	1	5	2	4
Moscú	5	2	3	--	3	2	1	4	2	3
Tel Aviv	5	--	--	5	2	3	1	4	--	5
Manila	4	1	2	1	1	3	3	1	2	2
Río de Janeiro	3	--	1	2	0	3	0	3	1	2

Nota: Plant. = profesor de plantilla; Colab. = profesor colaborador.

La mayoría de los participantes se encuentra por encima de los 35 años en prácticamente todos los centros del IC. Esto supone también una mayor presencia de docentes con más años de experiencia: el 61,19% de los profesores (n = 41) cuenta con más de 10 años de experiencia docente. Con respecto a su formación en ELE, el cuestionario recoge información sobre la titulación de posgrado que poseen los participantes.

Entre los participantes de nuestro estudio, el 34,32% (n = 23) afirma haber realizado estudios superiores de máster en ELE. La muestra también refleja el desequilibrio entre la proporción de docentes en plantilla (25,37%), con contrato fijo a tiempo completo y que

dependen del IC, y colaboradores, con contratos que dependen de la legislación local y su dedicación y salario están sujetos a las necesidades puntuales del centro en cada momento (74,62%). Teniendo en cuenta los objetivos y preguntas de investigación, en este trabajo nos centraremos en la variable tipo de contrato (plantilla o colaborador) como factor de agrupación cuyo efecto sobre las respuestas de los participantes exploraremos en el apartado de resultados.

3.2. Diseño del cuestionario

Para la obtención de los datos, se optó por la creación de un cuestionario de competencias clave como herramienta para vincular el documento del IC con los profesores, a partir de la segmentación de la definición de las subcompetencias. Los contenidos del documento CCP describen el perfil del profesor de ELE en relación con cada competencia. El documento detalla qué acciones implica cada una de las 32 subcompetencias descritas y recoge ejemplos concretos de realización de dichas acciones. La intención del CCP de vincular teoría, es decir, descripción, con práctica, esto es, evidencias, resulta una marca distintiva de este documento frente a otras herramientas para analizar competencias docentes. Los ítems que conforman el cuestionario apuntan directamente a las acciones habituales de los docentes.

El proceso de adaptación de las descripciones de las subcompetencias a ítems del cuestionario se realizó a partir de la segmentación de la información del descriptor del CCP; posteriormente se seleccionaron al menos tres aspectos en los que se pueden anclar los ítems recogiendo contenido de la competencia a través de acciones y evidencias específicas. El CCCP recoge tres ítems para cada subcompetencia ($k = 96$). A modo de ejemplo, ilustramos a continuación el desarrollo de este proceso para la subcompetencia A3. En cursiva destacamos las partes de contenido de la descripción que sirvieron como base para la elaboración de los tres ítems correspondientes.

El profesor interpreta y usa documentos y materiales como el Plan curricular del Instituto Cervantes, el proyecto de centro, el programa de curso, el manual y la guía didáctica, materiales del centro, para identificar objetivos realistas, seleccionar contenidos relevantes y actividades variadas para la consecución de esos objetivos. Selecciona, adapta o elabora secuencias didácticas abiertas que permiten modificaciones y adaptaciones en el aula. Involucra al alumno en la planificación (p. ej.: le invita a tomar decisiones sobre dinámicas de trabajo, le anima a proponer temas que le interesen, a seleccionar actividades y materiales con los que quiere trabajar como canciones o artículos).

El profesor revisa y ajusta las planificaciones tras la puesta en práctica a partir de la retroalimentación que ofrecen los alumnos y sus propias reflexiones (p. ej.: en un diario del profesor o en notas que toma durante la clase). (IC, 2012, p. 14). A partir de esta descripción se redactaron los ítems A13 –para planificar mis clases, y con el fin de lograr los objetivos de cada sesión, además del manual del curso, suelo consultar la programación del centro para este nivel e incluso el PCIC si es necesario; A14 –animo de manera regular a mis alumnos a proponer temas que les interesan o a aportar materiales al aula (canciones, artículos...) y los incorporo sin problema a la planificación de mis clases; y A15 –después de

cada clase, y de forma sistemática, pongo por escrito reflexiones que me sirven para revisar y modificar mis planificaciones posteriores.

Todos los ítems contienen expresiones que reflejan acciones docentes como: hago cuestionarios o exámenes o entrevistas..., ayudo al alumno, tengo en cuenta, etc. Se evitaron deliberadamente las expresiones con referencias directas a creencias o valoraciones – pienso que, creo que y similares– así como el uso de verbos modales o expresiones modalizadoras, en tanto que este tipo de formulaciones pueden alejar al participante de una autoevaluación más ajustada de su práctica docente (Perrenoud, 2004). Los participantes disponen de una escala Likert de cuatro puntos para registrar su respuesta a cada uno de los ítems. Se optó por un número par de opciones en la escala para evitar la presencia de juicios neutros relacionados con los elementos centrales de las escalas de respuesta de este tipo. Dado que una parte importante de los ítems incluían expresiones de frecuencia, se decidió enfocar la escala en términos de probabilidad asociada al grado en que cada ítem describe de manera precisa la actuación del profesor (1 = casi nada; 4 = completamente).

El cuestionario fue sometido a revisión por dos grupos de expertos, pertenecientes a departamentos de formación de profesores y de organización docente del IC, y que además habían participado en la creación del CCP, cuyos comentarios y propuestas de mejora fueron incorporados en la última versión de la herramienta. Se les pidió su valoración de tres aspectos de la herramienta: su viabilidad, el grado de adecuación de los ítems y el grado de aceptabilidad e interés que presumían que podría tener entre los profesores del IC. Una vez completada la primera versión del CCCP, se envió a un tercer grupo de profesores expertos del IC. Se les solicitó que respondieran al cuestionario y completaran una rúbrica de evaluación con preguntas sobre la amenidad, el grado de esfuerzo requerido y la facilidad de comprensión de los ítems, así como sugerencias de mejora de su redacción.

3.3. Procedimiento y análisis

La recogida de datos se realizó on-line a través de una plataforma de distribución de cuestionarios de libre acceso durante la segunda mitad del año 2021. Tanto en el correo que daba acceso al enlace del cuestionario como en el apartado de bienvenida del CCCP se hizo énfasis en que el tiempo requerido para completar el cuestionario no superaba los 20-25 minutos. Se adjuntó asimismo al cuestionario el formulario de consentimiento y la garantía de anonimato y confidencialidad de los datos facilitados por los participantes.

Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) sobre los conjuntos de ítems relacionados con cada una de las ocho competencias ($k = 12$). Antes de proceder con el AFE, se comprobó la distribución de las respuestas de cada ítem a partir de los descriptivos de kurtosis y asimetría. Cuando se podía asumir la distribución normal de las respuestas se calculó la matriz de correlaciones de Pearson, en caso contrario, se extrajo la matriz de correlación de Spearman. Se descartó que las matrices se ajustaran a la estructura de una matriz de identidad aplicando el test de esfericidad de Bartlett (p -valor $< .001$ en todos los casos). Se comprobaron las condiciones de factorabilidad para cada conjunto de ítems a partir del indicador de la adecuación muestral de Keiser-Mayer-Olkin (KMO) con valores $\geq .60$.

La solución factorial considerada óptima se estableció a partir del método de Factorización de Ejes Principales, recomendado cuando se trabaja con tamaños muestrales modestos (Beauducel, 2001). Se conservaron aquellos factores con valores propios mayores que 1. Aceptamos este criterio cuando la misma solución factorial coincide con el valor más bajo en el test de mínimo promedio parcial de Velicer. Las saturaciones factoriales de cada ítem se obtuvieron aplicando una rotación oblicua –promax–, dado que podemos asumir una asociación conceptual entre las competencias latentes examinadas. A partir de la inspección de las saturaciones se identificaron los ítems con cargas factoriales muy bajas ($< .30$). Si el porcentaje de la varianza total explicada no se veía afectado tras su eliminación, estos ítems quedaban excluidos. Siete ítems quedaron fuera del análisis con este procedimiento. Los porcentajes de varianza total explicada por cada modelo oscilan entre el 43%, el más bajo, y el 73% el más alto; y la raíz media cuadrática residual se mantiene por debajo de un umbral aceptable ($\leq .09$).

Por último, se calculó la consistencia interna de los conjuntos de ítems para cada factor a partir del alfa de Cronbach. La formulación del nombre de cada factor se debatió entre los autores de este trabajo, siguiendo un criterio de transparencia y simplicidad. En la tabla 2 se recogen estos resultados. Se constata que la mayoría de los factores presenta una consistencia interna satisfactoria. Sobre los factores que muestran índices más bajos (D2 y F2), Watkins (2021) recuerda que, en ciencias sociales, es posible encontrar constructos que tienden a ser más heterogéneos debido a efectos contextuales y al importante papel que desempeñan las diferencias individuales.

Se realizó un cómputo simple para la obtención de las puntuaciones factoriales utilizando las propias saturaciones factoriales de cada ítem como el peso en la respuesta ponderada de cada participante. Todos los análisis se realizaron con el programa de tratamiento estadístico de datos R (R Core Team, 2021) y el paquete *psych* (Revelle, 2021).

Las puntuaciones factoriales fueron sometidas a un análisis de correlación para explorar las posibles relaciones entre las diferentes competencias a lo largo de toda la muestra. A continuación, se analizaron las correlaciones entre competencias en función del tipo de contrato. La comparación entre coeficientes de correlación se realizó a partir de la transformación *z* de Fisher para coeficientes de muestras independientes y ajustando el test a un nivel alpha de 0.05 de una cola. Las diferencias en las puntuaciones factoriales asociadas a cada competencia entre los profesores de plantilla y colaboradores se analizaron aplicando pruebas de comparación de medias para muestras independientes con la corrección de Welch. Para todas las pruebas de contraste de hipótesis se estableció un área de rechazo correspondiente a un nivel alpha de 0.05 de dos colas.

Tabla 2. Nombre, composición y consistencia interna de los factores

Competencia	Ítems	Nombre del factor	α de Cronbach [IC 95%]
A	7, 8, 9, 14, 15	A1: Planificación de la actuación en el aula	0.71 [0.61; 0.82]
	10, 11, 12, 16, 17	A2: Actuación en el aula	0.65 [0.51; 0.78]
B	19 – 30	B: Evaluación más allá de las herramientas del centro	0.86 [0.81; 0.91]
C	31 – 42	C: Fomento de la autonomía del alumno	0.93 [0.91; 0.96]
D	43, 44, 45, 46, 47, 50	D1: Desarrollo personal de la competencia intercultural	0.75 [0.66; 0.84]
	48, 49, 51, 52, 53, 54	D2: Fomento de la interculturalidad en interacción con otros y en el aula	0.60 [0.45; 0.75]
E	55, 57 - 63, 65, 66	E: Implicación del docente en su desarrollo profesional	0.86 [0.82; 0.91]
F	76, 77, 78	F1: Implicación en el desarrollo emocional del alumno	0.85 [0.79; 0.91]
	67, 68, 69, 73, 74	F2: Gestión de las emociones propias en el aula y en las relaciones interpersonales	0.61 [0.48; 0.74]
	70, 71, 72	F3: Estímulo de la motivación en el trabajo	0.70 [0.59; 0.81]
G	79 - 90	G: Participación activa en actividades de mejora del quehacer docente en la institución	0.89 [0.85; 0.93]
H	91 - 94, 96, 98 - 102	H: Uso de las TIC dirigidas a la participación de los estudiantes y al desarrollo profesional	0.80 [0.73; 0.86]

4. RESULTADOS

Para conocer las relaciones que se establecen entre los diversos factores obtenidos como resultado del AFE previamente descrito, se extrajo la matriz de correlaciones a partir del coeficiente de correlación de Pearson. Sobre la interpretación de los resultados, el constructo teórico nos permite excluir la presencia de correlaciones espurias, puesto que asumimos que las competencias docentes están en íntima relación y generan mutuas influencias. Por lo

tanto, se ofrece una interpretación de todas aquellas correlaciones significativas de intensidad moderada-fuerte o fuerte ($\geq .60$). En la Figura 1 se recoge una representación de la matriz de correlaciones entre todos los factores. Aparecen reflejadas únicamente las correlaciones que resultan estadísticamente significativas ($p < .05$).

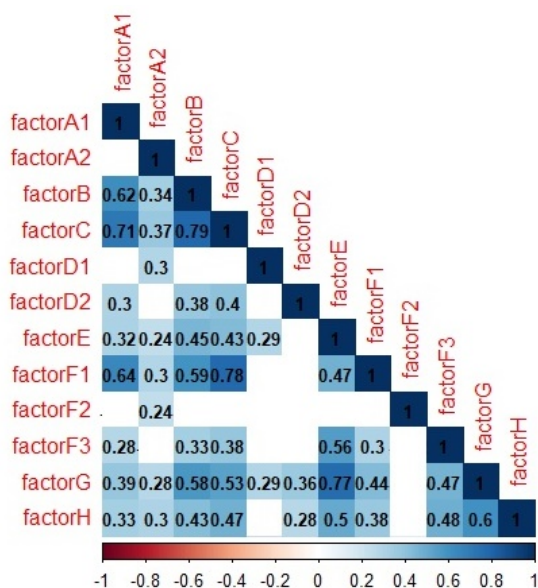


Figura 1. Resumen de correlaciones significativas entre factores

Observamos que la planificación de la actuación en el aula (factor A1) correlaciona positivamente de manera moderada-fuerte ($r_{(65)} = .62$) con la práctica de la evaluación (factor B) y también con la implicación en el desarrollo emocional del alumno (factor F1) con una intensidad similar ($r_{(65)} = .64$). Una correlación más fuerte ($r_{(65)} = .71$) encontramos entre el factor A1 y el factor C, centrado en el fomento de la autonomía del alumno. Se desprende, por tanto, que una mayor implicación en la planificación docente lleva asociada una mayor atención a aspectos como la evaluación, la autonomía y la dimensión afectiva del alumno.

Entre estos tres aspectos relacionados con el alumno, se establece también una correlación fuerte y positiva entre la práctica de evaluación (factor B) y la autonomía del alumno (factor C) ($r_{(65)} = .79$). A medida que se incrementa una mayor preocupación por la aplicación de herramientas y estrategias de evaluación en el docente, aumenta también su competencia hacia el desarrollo de la autonomía del alumno. Esto podría entenderse como el reflejo de que una visión de la evaluación que va más allá de la aplicación de los exámenes establecidos supone, entre otros aspectos, tener más presente la autonomía del estudiante en forma de actividades de auto y coevaluación. Esta autonomía del alumno (factor C) está a su vez fuertemente correlacionada ($r_{(65)} = .78$) con la implicación en el desarrollo emocional del alumno (factor F1). Podemos así confirmar que el desarrollo de competencias sobre atención

a aspectos emocionales del estudiante va de la mano de otras competencias relacionadas con aspectos psicosociales (autonomía) y desempeño académico (evaluación).

Con respecto a los factores que atienden a competencias de desarrollo profesional, encontramos también una correlación positiva fuerte ($r_{(65)} = .77$) entre la implicación del docente en su desarrollo profesional (factor E) y la participación activa en actividades de mejora del quehacer docente en la institución (factor G). Esta misma implicación correlaciona de manera moderada-fuerte ($r_{(65)} = .60$) a su vez con el uso de herramientas TIC en la práctica del docente (factor H). Este resultado puede ser interpretado como una evidencia de la presencia hegemónica que han alcanzado ya las herramientas TIC en los programas de formación continua de profesores de ELE. En el momento actual, el interés activo que muestre cualquier docente en su desarrollo profesional llevará asociada una mayor presencia de uso de las TIC.

Las correlaciones parciales controlando por el tipo de contrato nos permiten explorar por separado las puntuaciones factoriales de los profesores de plantilla ($n = 17$) y los profesores colaboradores ($n = 50$). Dado que en estas correlaciones parciales podrían emerger como significativas correlaciones que sobre el total de la muestra resultaron no significativas, se calcularon las correlaciones parciales sobre la matriz de correlaciones íntegra y se aplicó el test de comparación de correlaciones cuando los índices resultaban muy diferentes entre los dos grupos. Tras la transformación de Fisher de los valores de la correlación a puntuaciones z , las comparaciones que resultaron estadísticamente significativas fueron la correlación entre el factor B y el factor G ($z = 1.93, p = .026$) y la correlación entre el factor G y el factor C ($z = 1.72, p = .042$).

En el panel A de la Figura 2, podemos observar cómo la correlación entre la participación activa del docente en actividades de formación (factor G) y las acciones evaluativas que van más allá de las herramientas a las que obliga el centro (factor B) es significativamente más fuerte entre los profesores colaboradores ($r_{(50)} = 0.72$) que entre los docentes de plantilla ($r_{(15)} = 0.31$). La implicación en las actividades de mejora en el centro de trabajo en este grupo es alta y estable, al margen de la implicación que muestran con una evaluación que vaya más allá de las herramientas que ofrece el centro. En el grupo de colaboradores, en cambio, sí se percibe una fuerte correlación positiva entre ambos factores, es decir, que los docentes colaboradores que más se identifican con prácticas de evaluación distintas de las establecidas como obligatorias son al mismo tiempo los que más implicados están en la participación activa en el centro donde trabajan.

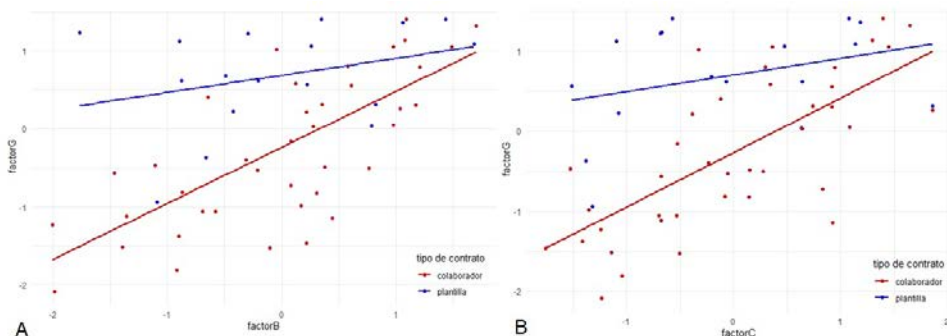


Figura 2. Correlaciones parciales según tipo de contrato

Al explorar la correlación entre el factor G y el factor C, representada visualmente en el panel B de la figura 2, que relaciona en esta ocasión la competencia sobre el fomento de la autonomía del alumno, el grupo compuesto por los profesores de plantilla muestra una correlación débil ($r_{(15)} = 0.33$), mientras que en el grupo de profesores colaboradores se constata una correlación fuerte ($r_{(50)} = 0.70$). Los diferentes posicionamientos de los profesores de plantilla frente al fomento de la autonomía del estudiante no se traducen en diferentes niveles de implicación en actividades de desarrollo profesional, ya que en esta competencia este grupo muestra un comportamiento muy estable. En cambio, entre los profesores colaboradores una mayor participación activa en la institución sí va estrechamente relacionada con un incremento de las acciones docentes dirigidas a fomentar la autonomía del alumno.

Tabla 3. *Media y DT (entre paréntesis) de las puntuaciones factoriales según tipo de contrato*

Grupo	A1	A2	B	C	D1	D2	E	F1	F2	F3	G	H
Plantilla	7.97 (2.22)	10.39 (1.24)	-0.004 (0.94)	-0.09 (1.05)	15.40 (1.78)	7.68 (2.03)	0.75 (0.81)	6.81 (2.53)	9.65 (1.32)	7.19 (0.92)	0.68 (0.66)	0.13 (0.93)
Colaborador	8.41 (2.11)	10.11 (1.21)	0.001 (0.95)	0.04 (0.97)	14.75 (2.11)	7.79 (1.48)	-0.25 (0.85)	7.09 (2.15)	9.87 (1.41)	6.88 (1.44)	-0.23 (0.95)	-0.04 (0.95)

A continuación, se compararon las medias de las puntuaciones factoriales entre estos grupos (ver Figura 3 y Tabla 3). El set de pruebas de contraste de medias reveló diferencias estadísticamente significativas entre grupos para las puntuaciones del factor E y factor G. Tanto en el caso de la implicación del docente en su desarrollo profesional (factor E), como en la participación activa en actividades de mejora del quehacer docente en la institución (factor G), la media del grupo de los profesores de plantilla (FactorE: $M = 0.75$; FactorG: $M = 0.68$) resulta significativamente superior a la de los profesores colaboradores (FactorE: $M = -0.25$; FactorG: $M = -0.23$) con una diferencia de un tamaño de efecto alto (factorE: $t_{(28,93)} = -4.38, p < .001, d = 0.81$; factorG: $t_{(39,54)} = -4.37, p < .001, d = 0.80$). Si bien en las competencias asociadas con la atención al estudiante, con la planificación y con la gestión del trabajo en el aula la condición laboral no implica diferencias entre los docentes, sí es posible afirmar, a partir de estos resultados, que aquellas competencias relacionadas más directamente con el desarrollo profesional y la participación activa en el Instituto sí se ven afectadas por la situación laboral del profesor.

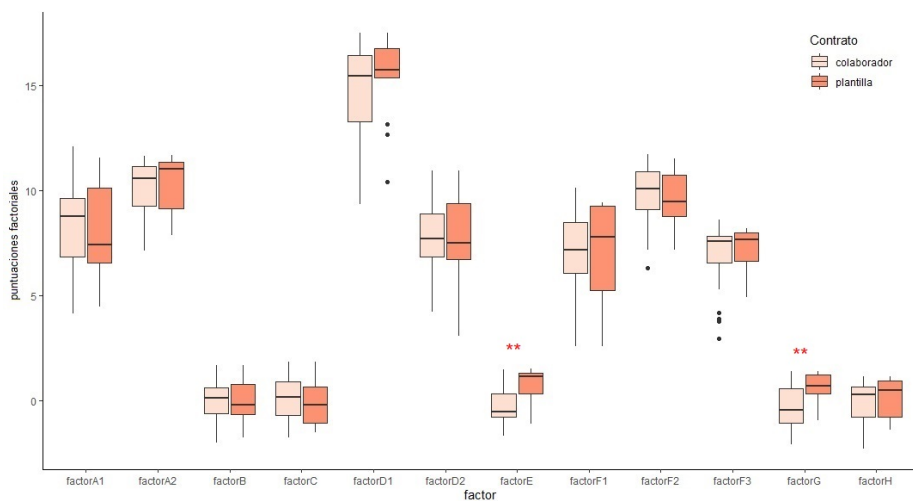


Figura 3. Puntuaciones factoriales según tipo de contrato

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Sobre la relación entre las competencias de los profesores del IC a partir de las evidencias vinculadas con las competencias descritas en el documento CCP, las cuatro subcompetencias de Organización de Situaciones de Aprendizaje, se distribuyeron en dos factores distintos: Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos y Planificar secuencias didácticas (Factor A1) y Promover el uso y la reflexión sobre la lengua y Gestionar el aula (Factor A2). Las puntuaciones factoriales muestran que las subcompetencias del Factor A2 alcanzan índices más altos por parte de los docentes (plantilla: $M = 10,39$; $DT = 1,24$; colaborador: $M = 10,11$; $DT = 1,21$). Las otras dos subcompetencias, centradas en el análisis de necesidades y la planificación (Factor A1), tienen un índice menor de respuesta en las mismas opciones (plantilla: $M = 7,97$; $DT = 2,22$; colaborador: $M = 8,41$; $DT = 2,11$).

El análisis de correlaciones indica que cuando el docente tiene una mayor implicación en la planificación de las clases y el análisis de necesidades de sus alumnos, también muestra mayor desarrollo en otras competencias clave como el compromiso con la evaluación más allá de las herramientas que le proporcione el centro (Factor B), la conciencia de la importancia de la autonomía del alumno (Factor C) y la implicación en el desarrollo emocional del alumno (Factor F1). El profesor que dedica tiempo a realizar un trabajo previo a la clase de análisis de necesidades y de planificación lleva al aula más propuestas de evaluación, de desarrollo de la autonomía del alumno (diarios de aprendizaje, portafolios, identificación y mejora de estrategias de aprendizaje, etc.) y de trabajo en clase sobre el componente afectivo. Mostrar interés y dedicar tiempo a la planificación de las clases implicaría desarrollar también otras competencias, mientras que centrarse solo en la actuación en el aula (Factor A2) conlleva no avanzar en el desarrollo de estas destrezas. Por su parte, la fuerte correlación

interna observada entre los factores C y B y entre C y F1 señalan cómo la mejora de estas tres competencias docentes, que colocan al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se lleva a cabo de manera uniforme.

Los resultados muestran también una correlación fuerte entre la participación activa de los profesores en la institución y en la mejora del quehacer docente y la implicación en su desarrollo profesional. Esta correlación se explica en ambas direcciones: por un lado, un docente que es activo en su propio desarrollo profesional, que participa en las acciones formativas dentro y fuera del centro, tenderá a estar más motivado e implicarse en las prácticas de mejora del centro, colaborando con otros colegas. Por otro lado, cuantos más mecanismos ofrezca la institución para la participación activa de sus profesores, mayor implicación van a poder mostrar estos en su formación y su desarrollo profesional.

Los factores G y E correlacionan con el uso de las herramientas TIC en la práctica docente (Factor H). Actualmente, después de los ajustes que ha experimentado la enseñanza tras los efectos de la COVID19, el desarrollo profesional docente ha estado ligado necesariamente al uso de las TIC y ha sido también este aspecto el que ha ocupado el lugar central en el intercambio de experiencias y la formación continua de las plantillas de los centros. Liu y Kleinsasser (2015) ya mostraron cómo al aumento del conocimiento de uso de las TIC se relacionaba no solo con una mayor confianza en la competencia informática de los docentes, sino que estos también se mostraban más conscientes de la necesidad de continuar participando en actividades de desarrollo profesional.

Las condiciones laborales según el tipo de contrato varían mucho de un centro a otro en función de las legislaciones locales, pero en todos los casos los profesores colaboradores son trabajadores con contratos temporales. Diferentes investigaciones muestran cómo la precariedad laboral y la falta de regulación en el sector son dos de los puntos débiles del sector (Bruzos, 2017; González Martínez et al., 2007; Hidalgo Gallardo & Méndez Santos, 2021; Österberg, 2021), y tienen consecuencias directas en el bienestar del profesorado (Hidalgo Gallardo & Méndez Santos, 2021).

En nuestros resultados, las diferencias entre estos dos grupos se observan en la relación que se establece entre la competencia G (la participación activa en la institución) y dos de las competencias centrales: B (implicación en creación y uso de herramientas y modelos de evaluación) y C (desarrollo de la autonomía del estudiante). El grupo de profesores permanentes muestra un comportamiento estable en esta relación: su grado de implicación en el trabajo académico del centro no significa necesariamente un mayor o menor desarrollo de las competencias B y C.

El grupo de profesores colaboradores, sin embargo, tiene un comportamiento en las competencias B y C claramente determinado por su grado de implicación en la institución: a mayor implicación, más variedad en la creación y uso de instrumentos y actividades de evaluación y autonomía en el aula.

La diferencia entre colaboradores y plantilla se puede analizar desde dos perspectivas distintas. Por un lado, el sentimiento de pertenencia a la institución, un aspecto importante que subyace al desarrollo de la competencia G. El hecho de sentirse valorado profesionalmente y de formar parte necesaria de un colectivo docente fomenta el nivel de participación del profesor colaborador. No ocurre lo mismo con el profesor de plantilla, cuya relación estable

con la institución está garantizada por un contrato indefinido. Muñoz-Basols et al. (2017) muestran que entre el 42,4% de los informantes que ocupaban un puesto fijo, el porcentaje de docentes que desarrolla actividades de investigación es muy alto (66,9%) incluso cuando la investigación no forma parte de sus responsabilidades laborales (36,6%).

Por otro lado, cabe plantearse si no son precisamente los ámbitos recogidos en las competencias B y C, la evaluación y la autonomía, dos de los menos desarrollados en los programas de formación interna de los centros IC. Algo similar se observa en general en programas de formación de profesores, como muestran los resultados de López García y Contreras Izquierdo (2020), que analizan un corpus de 634 trabajos final de máster (TFM) de la enseñanza de ELE en relación con el CCP, y concluyen que las competencias que más interés despiertan son: A, C, D, F y H. Solamente un 6% de los TFM analizados se centran en la competencia C, mientras que la competencia B no aparece mencionada. Esto indica que la mejora profesional en evaluación y desarrollo de la autonomía sería una labor fundamentalmente individual, que acometerían especialmente aquellos profesores colaboradores con más horas asignadas y mejor retribución, aspectos clave que les permitirían tanto dedicar más tiempo a sus clases en el Instituto como hacer crecer su implicación general en la institución.

En relación con el efecto que tiene el tipo de contrato sobre el grado de desarrollo de las competencias docentes, los resultados mostraron comportamientos similares en profesores de plantilla y colaboradores excepto en las puntuaciones de los factores G y E. Tanto en el caso de la implicación activa de los profesores en la institución (factor G) como en el de su implicación en su desarrollo profesional (factor E), la media del grupo de los profesores colaboradores resulta significativamente inferior a la de los profesores de plantilla. La mayoría de las ayudas para la formación ofrecidas desde la sede central del IC para los docentes va dirigida solo al personal de plantilla. Además, los colaboradores suelen compaginar clases en varios centros de enseñanza (Hidalgo Gallardo & Méndez Santos, 2021), por lo que disponen de menos tiempo para participar en acciones formativas. Desde los mismos centros del IC, en general, no se fomenta explícitamente la participación de los profesores colaboradores en actividades académicas más allá de la impartición de clases. Esta situación limita las posibilidades de desarrollo profesional dentro de la institución para este colectivo. En línea con Muñoz-Basols y Gironzetti (2022), entendemos que el compromiso del docente con la investigación, que se puede hacer extensible a un compromiso generalizado con el desarrollo profesional, debe ser reconocido y promovido de manera sistemática por parte de la institución en la que trabaja en términos de capacitación y de dotación económica.

Los resultados de este estudio han identificado el impacto de la situación laboral de los docentes en el nivel de participación en el centro, en la implicación en su desarrollo profesional y en la planificación. Este trabajo arroja luz sobre (i) la importancia del trabajo previo a las clases, recogido en las competencias “Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos” (IC, 2012, p. 13) y “Planificar secuencias didácticas” (p. 14), ya que van ligadas al desarrollo de otras competencias centrales; (ii) la situación contractual del docente y el efecto directo que tiene en su desarrollo competencial. Los resultados sugieren futuras líneas de investigación para explorar propuestas de desarrollo profesional según las competencias clave del CCP, incorporando las creencias y percepciones de los docentes sobre su nivel de bienestar en relación con su desarrollo profesional.

6. REFERENCIAS

- Beauducel, A. (2001). On the generalizability of factors: The influence of changing contexts of variables on different methods of factor extraction. *Methods of Psychological Research Online*, 6(1), 69-96.
- British Council (2011). *British Council Teaching Skills*. British Council.
- Bruzos, A. (2017). De camareros a profesores de ELE: la mercantilización del español y de su enseñanza como lengua extranjera. *Spanish in Context*, 14(2), 230-249. <https://doi.org/10.1075/sic.14.2.04mor>
- Consejo de Europa (2007). *European Portfolio for student teachers of languages. A reflection tool for language teacher education*. European Centre for Modern Languages.
- EQUALS (2012). *European Profiling Grid*. <https://www.eaquals.org/el-proyecto-epg/>
- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. En N. Estevan (Ed.), *Actas de las Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras* (pp. 8-21). Edelsa.
- Gironzetti, E. y Muñoz-Basols, J. (2022). Research engagement and research culture in Spanish Language Teaching (SLT): Empowering the profession. *Applied Linguistics*, 43(5), 978-1005. <https://doi.org/10.1093/applin/amac016>
- González Martínez, M^a I., Larraz Antón, R. y Torres Ríos, L. (2007). Evaluación de la situación laboral del profesorado de E/LE. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (Eds.), *Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE* (pp. 315-322). Universidad de Alicante.
- Hidalgo Gallardo, M. y Méndez Santos, M.C. (2021). El género y la edad como condicionantes de la satisfacción laboral entre el profesorado de español como lengua extranjera. *Sociología del Trabajo*, 98, 111-125. <https://doi.org/10.5209/stra.72113>
- Higueras García, M. (2012). Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 101-128. <https://doi.org/10.17345/rile1.10>
- Instituto Cervantes. (2012). *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- Jiamu, Ch. (2001). The great importance of the distinction between declarative and procedural knowledge. *Análise Psicológica*, 19(4), 559-566.
- Linaker, M.A. (2018). A catalyst for growth? How does the European profiling grid act as an instrument for change in language teachers' development? *Educational Action Research*, 26(2), 301-313. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1326962>
- Liu, M. H. y Kleinsasser, R. (2015). Exploring EFL teachers' knowledge and competencies: In-service program perspectives. *Language Learning & Technology*, 19(1), 119-138. <http://doi.org/10125/44405>
- López García, M^a P. y Contreras Izquierdo, N. (2020). Las competencias docentes en la formación de posgrado del profesorado de ELE. *MarcoELE*, 30, 1-21.
- Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Language Teaching*, 38, 103-118 <https://doi.org/10.1017/S0261444805002867>
- Muñoz-Basols, J., Rodríguez-Lifante, A. y Cruz-Moya, O. (2017). 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*, 4(1), 1-34. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1325115>
- Nurkhamidah, N. (2023). The European Profiling Grid (EPG) Pre-service Teachers' Level in Lesson and Course Planning Competence. *Acitya: Journal of Teaching & Education*, 5(1), 44-56. <https://doi.org/10.30650/ajte.v5i1.3465>

- Österberg, R. (2021). Perfil laboral y formativo del profesorado de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2) en Suecia. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.1952712>
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.
- R Core Team (2020). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Revelle, W. (2021). psych: Procedures for personality and psychological research. R package version 2.0.9. North-western University.
- Verdía, E. (2013). Las competencias clave del profesorado y la parrilla del perfil del profesor de Idiomas (EPG): dos documentos de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras. *Studia Iberytyczne*, 12, 295-314. <https://doi.org/10.12797/SI.12.2013.12.16>
- Verdía, E. (2018). Professional development. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 667-680). Routledge.
- Watkins, M. (2021). *A step-by-step guide to Exploratory Factor Analysis with R*. Routledge.