

Andrea-Beata Jelić

Facultad de Humanidades y Ciencias

Sociales, Universidad de Zagreb

Croacia

abjelic@ffzg.hr

UDK 811.134.2'243:37.011.3-051(497.5)

DOI: 10.4312/vestnik.12.171-188



Ana Gabrijela Blažević

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales,

Universidad de Zagreb

Croacia

agblazev@ffzg.hr

LAS COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES DE ELE EN CROACIA: PERSPECTIVA CURRICULAR, ESTUDIANTIL Y PROFESIONAL

1 INTRODUCCIÓN

Existen varios marcos referenciales, tanto a nivel europeo como a nivel nacional, que proponen una serie de competencias clave que deberían tener diversos grupos de profesionales. Esas competencias suelen clasificarse en competencias genéricas (o transversales) y específicas (Borg 2006). Las competencias genéricas incluyen competencias comunes y transferibles a varias áreas de conocimiento y, aunque no están estrechamente conectadas con la profesión, son necesarias para actuar en un entorno profesional y contribuyen a la calidad de cualquier trabajo. Algunas de ellas son, por ejemplo, las competencias instrumentales (de orden cognitivo, metodológico, lingüístico y tecnológico), las competencias personales (incluidas competencias individuales y sociales) y las competencias sistémicas (que se manifiestan, entre otras, en la planificación, el espíritu empresarial, el liderazgo, la creatividad y la adaptabilidad) (González/Wagenaar 2003). A diferencia de ellas, las competencias específicas están centradas en un área profesional específica y son inherentes a una disciplina o profesión determinada, por lo cual son esenciales para ejercerla.

Por su estrecha relación con el ámbito laboral y profesional, las competencias específicas de cada profesión, así también las de los docentes de lengua extranjera, deberían irse adquiriendo desde la formación inicial, ya que se trata de una etapa muy importante donde comienza el desarrollo profesional de cada individuo. Es por eso que diversos documentos (González/Wagenaar 2003; OECD 2007) y varios autores (González Maura/González Tirados 2008; Vizek Vidović 2009) destacan que la formación inicial debería basarse en un enfoque por competencias que permita a los futuros profesionales

desarrollar las complejas capacidades requeridas en el mundo laboral de hoy, lo que implica cambios en los paradigmas de enseñanza y aprendizaje, pero también en los roles que asumen tanto los estudiantes como los profesores (González Maura/González Tirados 2008).

2 LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LOS DOCENTES DE LENGUA EXTRANJERA

Durante los últimos quince años se desarrollaron diversos marcos referenciales y competencias con el objetivo de formular las competencias de los docentes de lengua extranjera (LE). El *Perfil europeo del profesor de lenguas: un marco de referencia* (Kelly et al. 2004) es un documento europeo que se sitúa en el contexto de la formación inicial y la formación continua de los docentes de LE. Ofrece unas 40 destrezas y conocimientos que deberían formar parte del desarrollo profesional del docente de LE en todas las etapas de su carrera. El documento propone la estructura general de los cursos de formación de los docentes de LE, un inventario de áreas de conocimiento y de estrategias de enseñanza importantes para la práctica docente y las habilidades y valores que se deben promover dentro de los programas de formación. El *Portafolio europeo para futuros profesores de idiomas* (eng. EPOSTL) (Newby et al. 2007) está destinado a los futuros docentes de LE en la fase de formación inicial y permite la reflexión sobre las competencias docentes a través de la autoevaluación de su nivel competencial actual y del seguimiento de su progreso y desarrollo. Por otro lado, el objetivo de la *Parilla del perfil del profesor de idiomas* (eng. EPG) (Equals 2013) no es solo proporcionar a los docentes de LE una herramienta para identificar las competencias, sino también enfatizar la importancia de la profesionalización en la enseñanza. La Parilla propone cuatro categorías principales de práctica profesional de los docentes: (a) formación, titulación y experiencia; (b) competencias docentes clave; (c) competencias transversales; y (d) profesionalismo, así como seis fases de desarrollo profesional. Las competencias docentes clave se refieren a los conocimientos y las habilidades de los profesores relacionados con la metodología, la planificación de clases, la evaluación, la gestión del aula y la interacción, mientras que las competencias transversales abarcan la competencia intercultural, la conciencia lingüística y la competencia digital.

Pasando al contexto específico de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), se destaca el marco *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* propuesto por el Instituto Cervantes (2012). El documento contiene ocho competencias clave que deberían tener o desarrollar los docentes de ELE durante su carrera profesional. Se trata de las siguientes competencias: (i) organizar situaciones de aprendizaje; (ii) evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno; (iii) implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje; (iv) facilitar la comunicación intercultural; (v) desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución; (vi) gestionar

sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo; (vii) participar activamente en la institución; (viii) servirse de la TIC para el desempeño de su trabajo. En otras palabras, se trata de las competencias que, por una parte, se refieren al trabajo didáctico en el aula y, por otra, al desarrollo profesional y al aprendizaje permanente de los docentes de LE.

También hay que mencionar los marcos referenciales croatas. El primero, propuesto por Radišić et al. (2003), *Las competencias de los docentes de lenguas extranjeras en la escuela primaria*, define sistemáticamente los ámbitos de competencia dentro de los cuales se debe realizar el desarrollo profesional de los maestros y de los docentes de LE. Se proponen dos ámbitos: (i) las competencias específicas de la asignatura (la LE), que se refieren a las competencias relacionadas con la lengua y la cultura e incluyen los conocimientos y las habilidades en el área de la didáctica de LE necesarias para llevar a cabo una enseñanza de LE de calidad; y (ii) las competencias educativas, que se refieren a los conocimientos pedagógicos y psicológicos, las habilidades intrapersonales e interpersonales, así como a las competencias de formación continua que los maestros y los docentes deben aplicar dentro y fuera de la enseñanza de LE. El segundo, *El perfil competencial de los maestros de lenguas extranjeras para el desarrollo de la competencia plurilingüe y la competencia intercultural de los alumnos*, propuesto por Knežević (2015), se centra en el tema del plurilingüismo y la pluriculturalidad como componentes de las competencias específicas y fue desarrollado como un complemento a los marcos existentes con el objetivo de concienciar a los docentes en cuanto a la importancia de la interculturalidad en el proceso de adquisición y aprendizaje de una LE (ASL). El perfil abarca las competencias clave de los propios docentes y sus competencias para el desarrollo de las competencias plurilingüe e intercultural de sus alumnos e incluye los conocimientos, las actitudes y las habilidades relacionados, por un lado, con el área de la lengua y, por otro, con el área de la cultura. Se puede observar que en ambos marcos referenciales propuestos en el contexto educacional croata se propone una visión holística del docente de LE, quien al mismo tiempo ejerce el rol de hablante y de profesor de dicha lengua, con énfasis en su desarrollo profesional continuo.

Aunque no se trate de un marco referencial, es necesario mencionar la investigación de Mihaljević Djigunović y Mardešić (2009) en la que, con el fin de contrastar la realidad educacional y la política lingüístico-educativa, se analizó la importancia y la adquisición de diversos grupos de competencias genéricas y específicas de los docentes de LE por parte de docentes y estudiantes de profesorado de LE. Las autoras concluyeron que la formación de docentes de LE en Croacia sigue las tendencias europeas, pero observaron diferencias entre el desarrollo lingüístico y profesional de los estudiantes según se formen en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales o en la Facultad de Educación.

Como se puede ver, todos los instrumentos presentados sirven a los profesores a nivel personal para la autoevaluación de sus propias competencias y necesidades, pero también sirven, a nivel institucional, para la evaluación, la formación y la gestión de los procesos educativos con el objetivo de mejorar la calidad y la eficacia de la formación de los docentes de LE en diversas fases de su desarrollo profesional. En este sentido

y partiendo precisamente de una perspectiva institucional, parece necesario realizar un análisis de la presencia de las competencias clave en los programas de formación inicial a nivel universitario, lo que puede dar lugar a propuestas de mejora de los programas educativos ofrecidos a los futuros docentes de LE.

3 LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES DE ELE EN CROACIA

La formación inicial de los docentes de ELE en Croacia está organizada por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb, como la única institución universitaria croata que forma a los futuros docentes de ELE. Se trata del programa de Lengua y Literaturas Hispánicas que al nivel de grado (3 años de estudios, 180 ECTS) ofrece una educación general en filología hispánica y una especialización en didáctica de ELE al nivel de máster (2 años, 120 ECTS). En ambos niveles se trata de una carrera de doble grado. En el máster, cada año se admiten unos 15 estudiantes. El programa consta de 16 asignaturas obligatorias y una serie de materias optativas que durante tres semestres cubren cuatro áreas:

1. *Los conocimientos lingüísticos*: asignaturas en forma de ejercicios de lengua española que ponen énfasis en el uso de las estructuras adquiridas en el ciclo anterior de estudios y a la mejora de las cuatro destrezas lingüísticas. Los estudiantes están incluidos en diferentes tipos de proyectos individuales o grupales con el fin de desarrollar varios aspectos de su competencia comunicativa. En este sentido, el trabajo organizado con un profesor nativo en el área de la expresión oral y escrita se revela muy importante, en especial para superar la ansiedad lingüística que sienten muchos estudiantes. Una retroalimentación regular a nivel individual también juega un rol imprescindible en este proceso.
2. *Los conocimientos de didáctica de LE*: asignaturas en forma de clases teóricas y seminarios sobre el proceso de ASL y didáctica y metodología de ELE. Se abarcan todos los temas relevantes del campo como los procesos cognitivos en el aprendizaje de ELE, la interlengua de los alumnos, el análisis de errores, los factores individuales, los métodos de enseñanza de ELE, la interculturalidad, la evaluación, la autonomía de los alumnos, las destrezas lingüísticas, el currículo de lengua española, la creación de materiales didácticos de ELE, la planificación de clases y otros. La enseñanza es interactiva y se incita a los estudiantes a reflexionar e investigar sobre los temas propuestos, así como a relacionar las nociones teóricas con la práctica docente en el aula – al principio a base de su propia experiencia como alumnos, y luego a base de la experiencia que adquieren como futuros docentes a través de sus prácticas.
3. *Los conocimientos psicológicos y pedagógicos* en forma de asignaturas de psicología de la educación, pedagogía y didáctica general. Las asignaturas están impartidas y organizadas para todos los futuros docentes de la Facultad por el Centro de formación docente de la Facultad.

4. *La práctica estudiantil* se realiza en escuelas secundarias e institutos de lengua en Zagreb. Incluye un total de 35 horas de observación de clases, una micro intervención de quince minutos y dos clases de 45 minutos que cada estudiante imparte de manera independiente. Los objetivos de estas prácticas tutorizadas son varios y múltiples, entre otros – conocer mejor la realidad educativa, desarrollar los aspectos prácticos de la competencia docente mediante la experiencia personal de la enseñanza de ELE, relacionar los conocimientos teóricos con los ejemplos prácticos, desarrollar el sentido de responsabilidad profesional y desarrollar la capacidad de autoevaluar su competencia docente. Al final de la práctica tutorizada se realiza un análisis y una reflexión crítica de la actuación del estudiante en la que participan el tutor, el profesor de metodología de ELE de la Facultad y el estudiante.

Además de las áreas mencionadas, durante el último semestre los estudiantes escriben un trabajo de fin de máster que, en general, junto al marco teórico sobre el tema elegido, incluye un estudio relacionado realizado con estudiantes croatas de ELE de diversas edades, niveles de conocimiento de español y contextos institucionales.

Como se puede ver, la formación inicial de los docentes de ELE en Croacia es una etapa imprescindible de su desarrollo profesional que está orientada al desarrollo de conocimientos generales, habilidades básicas y actitudes que forman parte de diversas competencias docentes e integran conocimientos relacionados con la lengua, la cultura, las ciencias de la educación en general y, en concreto, de didáctica de ELE. Los conocimientos teóricos se ponen en práctica tanto durante las clases en la Facultad como durante las prácticas tutorizadas en las escuelas. Además, en los estudiantes se fomenta y desarrolla una actitud reflexiva y crítica hacia su propio trabajo y se enfatiza la necesidad de un aprendizaje permanente. Sin embargo, visto que el programa de estudios fue acreditado en 2005, nos interesaba ver en qué medida la formación inicial de los docentes de ELE en Croacia proporciona a los estudiantes el desarrollo de las competencias específicas propuestas en los últimos años por los marcos competenciales y qué cambios se podrían introducir en el programa para mejorarlo.

4 ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES DE ELE EN CROACIA

Este trabajo propone una reflexión sobre las competencias de los docentes de ELE en Croacia desde tres perspectivas: (a) la perspectiva curricular, (b) la perspectiva estudiantil y (c) la perspectiva profesional.

4.1 Objetivos

Los objetivos de esa reflexión se centran en tres áreas principales. Primero, se quieren analizar los contenidos de las asignaturas que forman parte del plan de estudios del Máster universitario en formación de docentes de ELE de la Universidad de Zagreb desde el punto de vista de las competencias docentes, con énfasis en las competencias específicas. Luego se quieren descubrir las actitudes de los estudiantes sobre el rol de la formación inicial en el desarrollo profesional en general, su valoración de la importancia de diversas competencias docentes y su nivel percibido de adquisición de esas mismas competencias durante su formación inicial. Al final se quiere examinar la valoración de los docentes de ELE en Croacia sobre el rol de la formación inicial en el desarrollo profesional en general y la importancia de las competencias docentes propuestas para la práctica profesional de la docencia.

4.2 Muestra y participantes

La muestra incluye los programas de las asignaturas obligatorias ofrecidas dentro del Máster universitario en formación de docentes de ELE de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb. Los programas están disponibles en el sitio web de la Facultad (www.ffzg.unizg.hr) y contienen varias rúbricas: datos generales, descripción del curso (objetivos, resultados de aprendizaje, contenidos, tipos de enseñanza, obligaciones del estudiante, tipos de evaluación, literatura). Todas ellas están incluidas en el análisis.

En el estudio participaron 27 estudiantes (47,4%) del analizado máster. La edad media de los estudiantes era de 24 años ($DE=1,5$) y la mayoría de ellos eran mujeres (92,6%). Entre los estudiantes, 63% en la facultad estudia dos lenguas, pero solo el 12% de ellos al nivel de máster estudia dos profesorados de LE. Participaron también 30 docentes de ELE (52,6%) que trabajan en escuelas secundarias o institutos de lengua croatas. La edad media de los docentes era de 36 años ($DE=9,12$) y la mayoría de ellos también eran mujeres (90%). En cuanto a su experiencia docente, 73% tenía más de 5 años de experiencia como docentes de ELE.

4.3 Instrumentos y procedimiento

Con el fin de llevar a cabo la investigación se recopilaron varios tipos de datos cuantitativos. Para analizar el plan de estudios se utilizó una matriz de análisis que incluyó un listado de 23 competencias, así como el listado de cursos obligatorios en los que se analizó la presencia explícita, implícita o ausencia de las competencias analizadas. Dada la relevancia de todos los documentos referenciales mencionados en el marco teórico, pero teniendo en cuenta su diversidad en cuanto al número, presentación, formulación y desglose de las

diversas competencias, se optó por partir de las competencias que Mihaljević Djigunović y Mardešić (2009) seleccionaron en base a los marcos de Gonzáles y Wagenaar (2003) y Kelly et al. (2004). Esos listados de competencias, con énfasis en las competencias específicas, se compararon luego con los demás marcos referenciales citados, lo que llevó a su modificación para incluir algunas competencias que, con diversas formulaciones, aparecen en los demás marcos mencionados. De esta manera, se trató de englobar en una sola lista la esencia de los diversos marcos referenciales importantes para el docente de LE.

Para recopilar los datos de los estudiantes y de los docentes se utilizaron dos cuestionarios similares, pero adaptados para cada uno de los grupos de participantes. Ambos cuestionarios incluían los datos demográficos de los participantes, preguntas sobre la actitud de los participantes hacia diversas fases del desarrollo profesional para la adquisición de las competencias docentes y una escala Likert de cinco puntos (1 – totalmente en desacuerdo, 5 – totalmente de acuerdo) con 23 competencias docentes ($\alpha = 0,90$). En la escala, todos los estudiantes ($N=27$) tenían que evaluar el nivel de importancia que le atribuyen a las competencias propuestas. Además, los estudiantes del segundo año de estudio ($N=20$) valoraron el nivel de adquisición de esas competencias durante el programa de máster universitario en enseñanza de ELE. Por otro lado, los docentes tenían que evaluar el nivel de importancia de las competencias propuestas para la práctica docente. Los cuestionarios se rellenaron en formato electrónico y para el análisis estadístico de los datos se utilizó el programa SPSS 23.

4.4 Resultados

En los siguientes apartados se presentan los resultados estructurados según las tres perspectivas principales de esta investigación.

4.4.1 Perspectiva curricular

En el Gráfico 1 se presentan los datos sobre la presencia explícita, implícita o ausencia de las competencias analizadas en las asignaturas obligatorias de la carrera de profesorado de ELE.



Gráfico 1: Presencia de las competencias docentes en las asignaturas obligatorias

De manera global, podemos decir que en todas las asignaturas ofrecidas se desarrollan varias competencias excepto la capacidad de integrar otros contenidos a clase de LE (AICLE/CLILL), que no está presente en ninguna asignatura (0%). Las competencias más presentes son las que se refieren al conocimiento práctico (uso) de la lengua

y a la competencia interpersonal (82%), la comprensión del proceso de ASL (76%), la competencia intrapersonal y la conciencia de los factores que influyen en el proceso de ASL (ambas 63%). Las competencias menos representadas, además del ya mencionado AICLE, son la capacidad de ejecutar planes y programas de clase (13%), la competencia científica/de investigación y los conocimientos teóricos de la LE (ambas 19%). Las competencias que están presentes mayoritariamente explícitamente son la comprensión del proceso de ASL en sí (63%) y de los factores que influyen en él (44%), así como la capacidad de adaptar la clase a las capacidades y necesidades de los alumnos (38%). Las que están presentes mayoritariamente implícitamente son el conocimiento práctico (uso) de la LE y la competencia interpersonal (ambas 63%), la competencia digital (50%), la capacidad de aprender observando a otros y la capacidad de aprender autoobservándose (ambas 44%).

4.4.2 Perspectiva estudiantil

La perspectiva estudiantil de la problemática investigada se analiza en tres áreas: la valoración de la importancia de las diversas fases del desarrollo profesional en la adquisición de las competencias docentes, la valoración de la importancia de las competencias analizadas para la profesión docente y su percibido nivel de adquisición durante su formación inicial.

En general, los estudiantes valoran de diferente manera el rol de las diversas fases del desarrollo profesional en la adquisición de las competencias docentes. Los resultados se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Importancia de diversas fases para el desarrollo profesional y la adquisición de las competencias docentes (estudiantes)

	M	DE
Experiencia laboral	4,81	,483
Pasantías / trabajo junto a un mentor	4,63	,565
Práctica estudiantil	4,52	,643
Formación inicial	4,30	,775

Los estudiantes estiman que la experiencia laboral es la etapa más importante dentro de la cual se desarrollan las competencias del docente de ELE ($M=4,81$), siguen el trabajo junto a un mentor ($M=4,63$) y la práctica estudiantil que se organiza durante los estudios al nivel de máster ($M=4,52$). La formación docente inicial, o sea los estudios universitarios, según su opinión tiene un rol menos importante en este proceso ($M=4,30$), aunque el valor atribuido a esta variable sigue siendo bastante alto.

Los resultados que se refieren a la valoración estudiantil de la importancia y del nivel de adquisición de las competencias docentes propuestas se encuentran en la Tabla 2.

Tabla 2. Evaluación de la importancia y el nivel de adquisición de las competencias docentes (estudiantes)

	Importancia (N=27)		Adquisición durante los estudios (N=20)	
	M	DE	M	DE
Capacidad de adaptar la clase a las capacidades y necesidades de los alumnos	4,93	,385	3,30	,865
Capacidad de motivar a los alumnos	4,89	,320	3,40	,883
Manejo de la interacción y el ambiente de clase	4,81	,396	3,10	1,071
Orientación hacia los alumnos	4,81	,483	3,55	1,050
Conocimiento práctico (uso) de la LE	4,78	,424	3,60	,883
Capacidad de analizar las necesidades de los alumnos	4,74	,526	3,35	,875
Competencia interpersonal	4,74	,447	3,70	1,081
Organización temporal de la clase	4,63	,565	3,45	,945
Evaluación de la competencia comunicativa de los alumnos	4,59	,572	3,55	,945
Comprensión del proceso de ASL	4,59	,694	4,70	,470
Conciencia de los factores que influyen en el proceso de ASL	4,59	,694	4,65	,489
Selección de materiales de trabajo	4,56	,506	3,90	,641
Competencia intrapersonal	4,52	,509	3,40	1,273
Competencia intercultural	4,48	,509	3,85	,988
Creación de materiales de trabajo	4,44	,577	3,55	1,146
Capacidad de ejecutar planes y programas de clase	4,33	,734	2,85	,933
Capacidad de aprender autoobservándose	4,30	,542	3,30	,865
Capacidad de aprender observando a otros	4,26	,526	3,20	,951
Conocimiento teórico de la LE	4,26	,712	4,20	,768
Capacidad de integrar otros contenidos a la clase de LE (AICLE/CLILL)	4,11	,801	3,05	,887
Experiencia creando planes y programas de clase	3,96	,808	3,15	1,040
Competencia científica (de investigación)	3,96	,759	3,85	,745
Competencia digital	3,78	,698	3,00	,858

Los datos cuantitativos demuestran que los estudiantes del profesorado de ELE atribuyen una importancia muy alta a casi todas las competencias docentes, entre las que se destacan la capacidad de adaptar la clase a las capacidades y necesidades de los alumnos (M=4,93), la capacidad de motivar a los alumnos (M=4,89), el manejo de la interacción y

el ambiente de clase y la orientación hacia los alumnos (ambas $M=4,81$), el conocimiento práctico (uso) de la LE ($M=4,78$), la capacidad de analizar las necesidades de los alumnos y la competencia interpersonal (ambas $M=4,74$). Como las competencias docentes menos importantes los estudiantes destacan la competencia digital ($M=3,78$), la experiencia creando planes y programas de clase y la competencia científica (de investigación) (ambas $M=3,96$).

En cuanto a la valoración en qué medida el programa de estudios les facilitó la adquisición de esas competencias, los valores se encuentran en el medio de la escala, destacándose la comprensión del proceso de ASL ($M=4,70$) y la conciencia de los factores que influyen en el proceso de ASL ($M=4,65$). Los estudiantes consideran que las competencias menos adquiridas son la capacidad de ejecutar planes y programas de clase ($M=2,85$), la competencia digital ($M=3,00$), la capacidad de integrar otros contenidos a la clase de LE ($M=3,05$), el manejo de la interacción y el ambiente de clase ($M=3,10$) y la experiencia creando planes y programas de clase ($M=3,15$). Los resultados de la prueba t demuestran que existe una diferencia estadísticamente significativa ($p<0,05$) entre la importancia atribuida a las competencias docentes (más alta) y el nivel de su adquisición en la formación inicial (más baja) solo en cuanto a la capacidad de adaptar la clase a las capacidades y necesidades del alumno ($t(52)=-2,086$) y la organización temporal de la clase ($t(55)=-3,908$).

4.4.3 Perspectiva profesional

La perspectiva docente de la problemática investigada se analiza en dos áreas: la valoración de la importancia de las diversas fases del desarrollo profesional en la adquisición de las competencias docentes y la valoración de la importancia de las competencias propuestas para la profesión docente.

Los resultados generales de los docentes sobre el rol de las diversas fases del desarrollo profesional en la adquisición de las competencias docentes se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Importancia de diversas fases para el desarrollo profesional y la adquisición de las competencias docentes (docentes)

	M	DE
Experiencia laboral	4,60	,724
Pasantías / trabajo junto a un mentor	4,30	,794
Formación inicial	4,20	,761
Práctica estudiantil	3,97	,928

Los docentes estiman que la experiencia laboral es la fase más importante dentro de la cual se desarrollan las competencias del docente de ELE ($M=4,60$), seguida por el trabajo junto a un mentor ($M=4,30$) y la formación docente inicial ($M=4,20$). La práctica estudiantil que se organiza durante los estudios al nivel de máster, según ellos, tiene un rol menos importante en ello ($M=3,97$), aunque el valor atribuido se encuentra por sobre el

medio de la escala. Es precisamente en relación a esta etapa que los resultados de la prueba $t(t(55)=2,582)$ revelan una diferencia estadísticamente significativa ($p<0,05$) entre la valoración de los estudiantes (valoración más alta) y los docentes (valoración más baja).

Los resultados que se refieren a la valoración docente de la importancia de las competencias propuestas para la práctica docente se encuentran en la Tabla 4.

Tabla 4. Evaluación de la importancia de las competencias docentes (profesores)

	M	DE
Conocimiento práctico (uso) de la LE	4,83	,379
Capacidad de motivar a los alumnos	4,83	,379
Manejo de la interacción y el ambiente de clase	4,80	,407
Orientación hacia los alumnos	4,73	,521
Capacidad de adaptar la clase a las capacidades y necesidades de los alumnos	4,67	,547
Competencia interpersonal	4,67	,547
Capacidad de analizar las necesidades de los alumnos	4,63	,490
Competencia intrapersonal	4,57	,626
Comprensión del proceso de ASL	4,50	,572
Conciencia de los factores que influyen en el proceso de ASL	4,50	,682
Capacidad de aprender autoobservándose	4,50	,731
Selección de materiales de trabajo	4,43	,568
Capacidad de aprender observando a otros	4,43	,626
Competencia intercultural	4,37	,765
Evaluación de la competencia comunicativa de los alumnos	4,33	,547
Capacidad de ejecutar planes y programas de clase	4,27	,691
Creación de materiales de trabajo	4,13	,730
Capacidad de integrar otros contenidos a la clase de LE (AICLE/CLILL)	4,07	,740
Conocimiento teórico de la LE	4,00	1,017
Organización temporal de la clase	4,00	,643
Experiencia creando planes y programas de clase	3,93	,907
Competencia digital	3,87	,776
Competencia científica (de investigación)	3,60	,724

Los datos cuantitativos demuestran que los docentes le atribuyen una importancia muy grande a casi todas las competencias docentes, entre las cuales se destacan el conocimiento práctico (uso) de la LE y la capacidad de motivar a los alumnos (ambas $M=4,83$), el manejo de la interacción y el ambiente de clase ($M=4,80$), la orientación hacia los

alumnos ($M=4,73$), la capacidad de adaptar la clase a las capacidades y necesidades de los alumnos y la competencia interpersonal (ambas $M=4,67$), la capacidad de analizar las necesidades de los alumnos ($M=4,63$) y la competencia intrapersonal ($M=4,57$). Como las competencias menos importantes los docentes destacan la competencia científica (de investigación) ($M=3,60$), la competencia digital ($M=3,87$) y la experiencia creando planes y programas de clase ($M=3,93$).

Al comparar las actitudes de los estudiantes y de los docentes frente a la importancia de las competencias propuestas, los resultados de la prueba t demuestran que existe una diferencia estadísticamente significativa ($p<0,05$) entre la percibida importancia de las competencias según los estudiantes (más alta) y los docentes (más baja) solo en cuanto a la capacidad de adaptar la clase a las capacidades y necesidades del alumno ($t(52)=-2,086$) y la organización temporal de la clase ($t(55)=-3,908$).

4.5 Discusión

Partiendo del análisis de las competencias de los docentes de ELE en Croacia desde la perspectiva curricular, el análisis del programa de formación inicial reveló que casi todas las competencias reconocidas por los marcos referenciales están presentes de forma explícita o implícita, pero se nota que la mayoría de las competencias están presentes de una manera más bien implícita. Analizando las competencias en sí, predominan las competencias que se refieren al saber (conocimientos) y al saber ser (actitudes). El desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua española es posible en casi todas las asignaturas visto que se imparten completa o parcialmente en español y requieren el manejo de varios aspectos de la lengua. Ya que la profesión docente requiere la capacidad de comunicar de una manera eficaz y de ser un buen oyente en la interacción con los alumnos, pero también con otros agentes del proceso educativo, no extraña que la competencia interpersonal esté también presente en la mayoría de las asignaturas. Además, uno de los objetivos de la formación docente ciertamente es desarrollar una actitud reflexiva hacia la propia práctica docente y es por eso que la competencia intrapersonal, probablemente en forma de introspección, se promueve en un alto porcentaje de asignaturas. En cuanto a las competencias educativas, son los conocimientos teóricos sobre el proceso de ASL y las capacidades y necesidades de los alumnos los temas que predominan en el programa pero, por otro lado, se nota una falta de presencia de habilidades prácticas como la creación y la ejecución de planes y programas de clase, la organización temporal de la clase o la evaluación de los conocimientos de los alumnos, competencias que están muy estrechamente relacionadas a la práctica profesional en sí y solo a través de ella se pueden adquirir plenamente.

En cuanto a las diversas etapas que aportan al desarrollo competencial docente, ambos grupos de informantes estiman que es precisamente la experiencia laboral la que más forma al docente de ELE, ya que es en el ámbito educativo real donde se puede desarrollar

y manifestar plenamente el potencial competencial docente, por lo que en segundo lugar se encuentran las pasantías. En cuanto a las prácticas estudiantiles y la formación inicial, estas etapas en ambos grupos se encontraron al final de la tabla. Por más que a través de las medias que obtuvieron se puede observar la importancia de estas etapas, queda en manifiesto que la formación inicial es tan solo el comienzo de la formación docente, como bien lo dice su nombre. En cuanto a la práctica estudiantil, fue la única etapa en la que se evidenció una diferencia significativa entre ambos grupos. Podemos presuponer que los estudiantes sitúan su importancia sobre la importancia de la formación inicial probablemente porque es allí donde empiezan a descubrir la interrelación de la teoría con la práctica, mientras que la formación inicial en sí, que tiene un destacado componente teórico, probablemente gana importancia con el tiempo y la práctica docente, por lo que ha sido valorada como más importante que la práctica estudiantil por los actuales docentes de ELE.

La mencionada visión del rol de la formación inicial como una etapa en la que no se pueden desarrollar plenamente todas las competencias docentes se manifestó también en el hecho que el análisis competencial del currículo coincide solo parcialmente con la valoración de los estudiantes sobre la medida en la cual el programa de estudios les proporcionó la adquisición de esas competencias. La mayoría de las competencias se encuentra en el medio de la escala en cuanto a su nivel de adquisición, pero se destaca la adquisición de conocimientos teóricos sobre el proceso de ASL y de los factores que influyen en él, que sí están presentes de una manera bastante explícita en los programas. Cabe resaltar que los estudiantes no reconocen la presencia implícita de muchas competencias, por ejemplo, la competencia que se refiere al uso de la lengua y que está presente en casi todas las asignaturas, la competencia interpersonal, la competencia intrapersonal, la capacidad de aprender observando a otros o la capacidad de aprender autoobservándose. Por otro lado, es interesante que los estudiantes perciben que de cierta manera desarrollan la capacidad de integrar otros contenidos a la clase de LE (AICLE/CLILL), aunque esa competencia no está presente en el programa.

Si analizamos la valoración de la importancia de las competencias docentes para ejercer la profesión, tanto por los estudiantes como por los profesores, se destaca que ambos grupos subrayan las mismas competencias como más y menos importantes: entre las más importantes se reconocen el conocimiento práctico de la lengua y las competencias que se refieren a los aspectos individuales y afectivos de la clase de ELE: la orientación hacia los alumnos, la capacidad de motivar a los alumnos, la adaptación de las clases a las capacidades y necesidades de los alumnos, así como el manejo de la interacción y el ambiente de clase; mientras que entre las menos importantes están la competencia científica, la competencia digital y la experiencia creando planes y programas de clase. La única diferencia significativa entre los grupos se refiere a la adaptación de la clase a las capacidades y necesidades del alumno, a la que los estudiantes le atribuyeron un valor más alto que los docentes, quienes probablemente están a menudo demasiado constreñidos por los currículos para poder llevar a cabo una enseñanza más individualizada, especialmente en las escuelas regladas donde los grupos de alumnos son muy numerosos.

Visto que los resultados revelan cierta discrepancia entre las dimensiones analizadas, proponemos algunos caminos de mejora de la formación inicial de los docentes de ELE en Croacia. Primero, aunque casi todas las competencias clave están presentes en el programa de estudios, su presencia es mayoritariamente implícita y desequilibrada. Una presencia más explícita de las competencias docentes resultaría en una mayor concientización de los estudiantes, lo que podría dar lugar a un uso más eficaz de las competencias a la hora de desenvolverse en situaciones profesionales. Luego, ya que algunas competencias están representadas más que otras, se propone una revalorización de los contenidos de las asignaturas para equilibrar su presencia a través del currículo, siempre teniendo en cuenta que una misma competencia debe desarrollarse interdisciplinariamente y a través de su integración en diversas asignaturas. Finalmente, además de los conocimientos, el programa de estudios debería promover aún más el desarrollo de las habilidades y actitudes dentro de la profesión docente, lo que se debe realizar sobre todo durante la práctica estudiantil. Es por eso que es necesario cambiar su estructura y el nivel de implicación de los estudiantes en ella para lograr todos sus objetivos, que no siempre se alcanzan de una manera adecuada dentro de la organización actual. Para lograr todos estos objetivos, se propone en futuras investigaciones hacer estudios cualitativos más profundos con ambos grupos de informantes para ahondar en detalles relacionados especialmente con el currículo y su puesta en práctica.

5 CONCLUSIÓN

Numerosos documentos actuales a través de la descripción de las competencias docentes, genéricas y específicas, muestran la complejidad del rol del docente de LE. Además de ser herramientas de formación y perfeccionamiento continuo para los docentes, sirven también a nivel institucional para gestionar y evaluar la calidad de la formación docente, en especial la formación inicial como la primera etapa de su desarrollo profesional.

En el caso de Croacia, la formación inicial de los docentes de ELE está situada en el segundo ciclo de estudios universitarios. En este período inicial de la carrera docente, es importante ofrecer a los estudiantes una base sólida sobre la cual ulteriormente construirán su figura, identidad y práctica docente a lo largo de toda su vida. Un enfoque por competencias entrelazado en el programa de estudios se revela importante por varias razones. Si entendemos la noción de *competencia* como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que posibilitan al individuo desenvolverse en varias situaciones, resolver problemas y actuar de forma propicia y eficaz en el contexto profesional, es precisamente el entorno universitario el que debe posibilitar a los estudiantes desarrollar las competencias genéricas, pero aún más, las específicas. En el contexto de enseñanza de ELE, por un lado, se reconoce que un profesional debe tener conocimientos declarativos sobre la lengua y las culturas hispanas, la didáctica de ELE y las ciencias psicopedagógicas, pero

por otro, se subraya la importancia de los conocimientos procedurales, de un *saber hacer* relacionado con el contexto educativo en el que actúa el docente. Se añade un tercer elemento, que se refiere a la actitud hacia sí mismo y su profesión, las personas de su entorno y el objeto de enseñanza. Dentro de este marco y con este espíritu se debe realizar la formación inicial de los docentes de ELE también en el contexto croata. Aunque varios elementos del enfoque por competencias propuesto ya están presentes en el programa, se revela la necesidad de un desarrollo más explícito y equilibrado de varias competencias específicas del docente de LE, así como de una reestructuración de la práctica estudiantil. El resultado sería una formación inicial de los docentes de ELE más adecuada y puntual, armonizada con las exigencias del mercado laboral de hoy.

BIBLIOGRAFÍA

- BORG, Simon (2006) The Distinctive Characteristics of Foreign Language Teachers. *Language Teaching Research* 10(1), 3–31.
- EQUALS (2013) *Parrilla del perfil del profesor de idiomas*. En línea. 30. de junio de 2020. <http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es>.
- GONZÁLES, Julia/Robert WAGENAAR (eds.) (2003) *Tuning educational structures in Europe: informe final : fase 1*. Bilbao: University of Deusto, University of Groningen.
- GONZÁLES MAURA Viviana/Rosa María GONZÁLES TIRADOS (2008) Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de educación* 47, 185–209.
- INSTITUTO CERVANTES (2012) *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. En línea. 30. de junio de 2020. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm.
- KELLY, Michael/Michael GRENFELL/Rebecca ALLAN/Christine KRIZA/William MCEVOY (2004) *European profile for language teacher education: a frame of reference. Final report. A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. Brussels: European Commission.
- KNEŽEVIĆ, Željka (2015) *Kompetencije osnovnoškolskih učitelja njemačkog i engleskog jezika za razvoj višejezične i međukulturne kompetencije učenika*. (Tesis doctoral). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, Jelena/Sandra MARDEŠIĆ (2009) Kompetencije nastavnika stranih jezika između politike i stvarnosti. Granić, J. (Ed.), *Jezična politika i jezična stvarnost*. Zagreb: HDPL, 318–327.
- NEWBY, David/Rebecca ALLAN/Anne-Brit FENNER/Barry JONES/Hana KOMOROWSKA/Kristine SOGHIKYAN (2007) *Europski portfolio za obrazovanje nastavnika jezika*. Graz: Europski centar za moderne jezike Vijeća Europe.
- OECD (2007) *Education and Training Policy: Qualifications Systems – Bridges to lifelong learning*. Paris: OECD.

- RADIŠIĆ, Mirna/Višnja PAVIČIĆ TAKAČ/Vesna BAGARIĆ (eds.) (2003) *Competencies of Primary School Foreign Language Teachers in the Republic of Croatia*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku.
- VIZEK VIDOVIĆ, Vlasta (2009) *Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji*. Vizek, V. (ed.). *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: priručnik za visokoškolske nastavnike*. Zagreb: Filozofski fakultet, 33–39.

POVZETEK

KOMPETENCE HRVAŠKIH UČITELJEV ŠPANSČINE KOT TUJEGA JEZIKA: KURIKULARNI, ŠTUDENTSKI IN UČITELJSKI VIDIK

Sodobni trg dela od zaposlenih zahteva celovito usposobljenost, ki se odraža v različnih ključnih kompetencah. Različni referenčni okviri za poučevanje tujih jezikov (Kelly et al. 2000; Borg 2006; Newby et al. 2007; Instituto Cervantes 2012) opredeljujejo vrsto za učitelje pomembnih generičnih ali transverzalnih ter specifičnih znanj, zato bi moralo začetno usposabljanje učiteljev kot pomembna stopnja v posameznikovem poklicnem razvoju temeljiti na kompetenčnem pristopu (Vizek Vidović 2009). Prispevek predstavlja razmislek o kompetencah hrvaških učiteljev španščine kot tujega jezika, in sicer s treh vidikov: kurikularnega, študentskega in učiteljskega. Analiza je odkrila nekaj diskrepanc. Kurikul sicer omogoča razvoj skoraj vseh kompetenc, opisanih v referenčnih okvirih, smo pa opazili, da je v njem implicitno prisotnih veliko kompetenc, ki jih študentje med študijem pridobivajo, ne da bi se tega zavedali. Po drugi strani študentje in učitelji večinoma enako vrednotijo pomembnost posameznih kompetenc, vendar je raven pridobljenih kompetenc med študijem nižja od tiste, ki jo kompetencam pripisujejo. To deloma sovпада z dojemanjem pedagoške smeri študija kot prvega koraka v poklicnem izobraževanju učiteljev. Hkrati pa naša raziskava ponuja tudi osnovo za izboljšave na področju začetnega izobraževanja učiteljev španščine kot tujega jezika na Hrvaškem.

Ključne besede: učiteljeve kompetence, učitelji španščine kot tujega jezika, začetno usposabljanje učiteljev, kompetenčni pristop, španščina kot tuji jezik na Hrvaškem

ABSTRACT

SPANISH L2 TEACHERS' COMPETENCES IN CROATIA: CURRICULAR, STUDENT AND PROFESSIONAL PERSPECTIVE

The contemporary work environment requires professionals to possess complex skills in the form of various key competencies. In the field of foreign language teaching, there are several frames of

reference (Kelly et al. 2000; Borg 2006; Newby et al. 2007; Instituto Cervantes 2012) that define a series of generic or transversal competences and specific competences important to the teaching profession. That is why already in initial teacher education, as an important stage of professional development, a competency-based approach should be used (Vizek Vidović 2009). The paper presents a reflection on the competences of teachers of Spanish as a foreign language in Croatia from three perspectives: a) the curricular, b) the student and c) the professional one, and the results revealed discrepancies among the analysed dimensions. On the one hand, although the curriculum enables the development of almost all the competencies recognised by the frames of reference, their presence is highly implicit so the students are not aware that they are acquiring them during their studies. On the other hand, students and teachers largely agree on the assessment of the importance of various competencies, but their level of acquisition during studies is lower than their perceived importance. This partly agrees with the perception of pre-service training as the first step in professional teacher education, but also provides a basis for certain improvements to the initial education of teachers of Spanish as a foreign language in Croatia.

Keywords: teaching competencies, teachers of Spanish as a foreign language, initial teacher education, competence-based approach, teaching Spanish in Croatia

RESUMEN

El contexto laboral contemporáneo requiere que los profesionales posean habilidades complejas que se manifiestan en forma de diversas competencias clave. En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, existen varios marcos de referencia (Kelly et al. 2000; Borg 2006; Newby et al. 2007; Instituto Cervantes 2012) que definen una serie de competencias genéricas y específicas importantes para la profesión docente. Es por eso que ya la formación docente inicial debería asentarse en un enfoque basado en competencias (Vizek Vidović 2009). Este artículo presenta una reflexión sobre las competencias de los docentes de ELE en Croacia desde tres perspectivas: a) la curricular, b) la estudiantil y c) la profesional, cuyo análisis ha revelado ciertas discrepancias. Aunque el currículo incluye casi todas las competencias reconocidas por los marcos referenciales, se notó una alta presencia implícita de las competencias cuya adquisición durante los estudios no fue reconocida por parte de los estudiantes. Por otro lado, estudiantes y profesionales en gran medida coinciden en cuanto a la valoración de la importancia de las diversas competencias, pero su nivel de adquisición durante los estudios es inferior a su percibida importancia. Eso en parte concuerda con la concepción de la formación inicial como el primer escalón en la formación profesional, pero a su vez abre puertas a propuestas de mejoras de la formación inicial de los docentes de ELE en Croacia.

Palabras clave: competencias docentes, docentes de ELE, formación docente inicial, enfoque basado en competencias, ELE en Croacia