¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español?

Elena Verdía Lleó
Instituto Cervantes

1. Introducción

El hecho de que el Comité organizador de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) haya seleccionado el tema de *La Formación y las competencias del profesorado de ELE* para este congreso y de que invite al Instituto Cervantes a impartir la conferencia inaugural plenaria sobe el tema de las competencias profesionales veintiséis años después de que se celebrara el primer congreso precisamente en Granada en el año 1989 es un claro indicador del grado de profesionalización que han alcanzado los docentes de ELE en estos años.

En este sentido, podría resultar de interés presentar en esta ponencia del XXVI Congreso Internacional de ASELE en Granada una reflexión sobre *¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español?* y analizar lo que aportan los referenciales de competencias a los profesionales de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación de lenguas extranjeras.

La exposición presenta un triple nivel de lectura. Por un lado, para aquellos que no conozcan estos documentos de referencia, el objetivo es dar a conocer tres documentos relacionados con las competencias profesionales de los docentes de Lenguas Extranjeras y de Lenguas Segundas; por otra parte, para los que ya están familiarizados con los documentos, se trata de contrastarlos con el fin de resaltar las diferencias entre ellos, así como profundizar en las distintas utilidades que pueden darle los usuarios; y, por último, en un plano más abstracto, se propone analizar el sentido y la finalidad del desarrollo de este tipo de documentos para los profesionales, para la profesión y para la profesionalización de los docentes de idiomas.

A lo largo de la ponencia se usarán los términos descripción de competencias, referentes/ referenciales o estándares de competencias indistintamente para referirnos a estos documentos aunque, por supuesto, estas expresiones encierran significados diferentes, en otros niveles de análisis.

2. De la enumeración de los saberes a las competencias profesionales en situación

Antes de presentar los tres documentos que describen las competencias profesionales, es preciso reflexionar sobre la evolución del concepto de competencia. Esta reflexión de basará en mi propia experiencia profesional.

En el Instituto Cervantes, desde el Centro de formación de profesores, se llevó a cabo una reflexión sobre las competencias que deberían desarrollar los profesionales de lenguas extranjeras, con el fin de diseñar el programa del Máster en enseñanza de español como lengua extranjera, realizado conjuntamente con la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y para desarrollar un certificado de profesores de español.

Se recoge, a continuación, a modo de resumen, el trabajo realizado por los técnicos del departamento hasta el año 2010 (Verdía, 2010). Este estudio pretendía dar respuesta a la pregunta de ¿Qué tiene que *saber* un profesor de ELE? para poder formarse para ejercer como profesional eficaz.

Por una parte, se reconoce que un profesional de la enseñanza de lenguas debe contar no solo con unos conocimientos declarativos, unos saberes sobre el objeto de la enseñanza –la lengua y la cultura hispanas–, sino también sobre el contexto de enseñanza y de aprendizaje en el que tiene lugar su enseñanza y sobre la didáctica del español como lengua extranjera o segunda lengua y sobre las teorías de enseñanza y aprendizaje.

Conscientes, además, de que los saberes no son suficientes, se señala la importancia de un *saber hacer*, relacionado con el contexto profesional en el que se encuentra inserto el docente: el aula, el centro de trabajo y la comunidad a la que pertenece. En este sentido, destaca el desarrollo de habilidades docentes relacionadas con la planificación, la gestión del aula y la evaluación; destrezas de comunicación, tanto en el aula como fuera de esta; habilidades interculturales, por el contacto con las demás culturas donde el profesor debe actuar como mediador, y las destrezas profesionales más vinculadas con la profesión en general, es decir, relacionadas con su papel en la comunidad profesional a la que pertenece.

A este saber y este saber hacer se añade el *saber ser*, es decir, las actitudes, frente a los alumnos, a los compañeros y a la profesión, así como el respeto a la diversidad lingüística y cultural, el compromiso, la confianza, la colaboración, la ayuda y la innovación y el cambio.

Otro aspecto muy relevante, y claramente vinculado con las actitudes es la capacidad de seguir formándose, denominado el *saber aprender*. Un docente debe poder acceder al conocimiento y ser capaz de desarrollarse, debe conocer técnicas de investigación aplicada, tener capacidad para establecer su propio itinerario formativo, ha contar con habilidades de observación y análisis (heurísticas), una actitud de apertura hacia la novedad y el cambio y una actitud crítica y reflexiva que le permita poner en cuestión lo que hace y explicitar por qué lo hace.

Al revisar esta descripción realizada hace unos años se aprecia cómo el concepto de competencia subyacente es una suma de conocimientos declarativos, de habilidades y de actitudes, esto es, en definitiva, de una serie de recursos, con los de que debe contar un profesional competente.

Ahora, con el paso del tiempo, vemos que esta concepción de competencia propició la redacción de unas exhaustivas enumeraciones de conocimientos, habilidades y

actitudes, muy detalladas, a la vez que atomizadas, para determinar los contenidos de los programas de formación, como el Máster, pero que no es suficiente para garantizar el desarrollo de una competencia profesional en los futuros profesionales.

En este sentido, el concepto de competencia, como se entendía entonces, no era suficiente para el desarrollo de planes de estudios o de currículo de formación. Nos indica Le Boterf (2000) que "el concepto de competencia está en crisis", porque su contenido tradicional, al que se aludía anteriormente, entendido como suma de recursos, es insuficiente para hacer frente a los nuevos retos de las situaciones profesionales con las que nos encontramos. Disponer de estos recursos no es suficiente para enfrentarse a cambios cada vez más frecuentes, adaptarse constantemente a situaciones nuevas, a públicos más específicos, etc. Se requiere del profesional que active los recursos disponibles para aplicarlos con eficacia y con autonomía a cada una de las situaciones ante las que se encuentra.

> La competencia ha sido durante mucho tiempo asimilada con la capacidad de desempeñar un puesto o un conocimiento. Ya no puede ser de esta forma. Por el hecho de contar con una titulación profesional o por haber realizado una formación no se actúa con competencia en contextos de trabajo evolutivos que se caracterizan cada vez más por constituir acontecimientos y además ser inéditos. Ser competente es cada vez más ser capaz de gestionar situaciones complejas e inestables[1].
>
> Le Boterf (2000: 53)

Señala Le Boterf (2000: 56) que la competencia debe ser entendida como una combinación de recursos adecuada a cada situación más que como suma de recursos, que la excesiva atomización y descomposición o fragmentación de los recursos no tiene sentido y es difícilmente manejable en el mundo laboral y que la competencia no es solo un estado sino que también es un proceso que vincula los recursos, por medio de la acción a los resultados.

Así, superando la definición de *competencia* entendida como suma de recursos, Perrenoud va un paso más allá, y ofrece una definición en el mismo sentido señalado por Le Boterf, puesto que relaciona la competencia con la situación profesional a la que debe dar respuesta el profesional.

> Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.
>
> Perrenoud (2001: 512)

En esta definición los saberes profesionales quedan claramente vinculados a la práctica profesional ya "no hay saberes sin práctica, ni práctica sin saberes" (Perrenoud, 1998: 489).

Esta definición de competencias, junto con el estudio de los documentos de competencias desarrollados en el mundo, la revisión de los estándares de calidad y de los referentes profesionales de distintos países y de varias lenguas, nos llevaron a reflexio-

1. La traducción es nuestra.

nar sobre lo que debe ser capaz de hacer un profesional en las situaciones concretas en las que se desenvuelve. Así, pasamos de tratar de describir las competencias entendidas como recursos disponibles a realizar una propuesta de descripción de la actuación del profesor competente que implica la movilización de dichos recursos.

En este mismo sentido, otra idea interesante es la de Le Boterf (2008: 18) que contrapone tener competencias a ser competente. Según indica, los referenciales de competencias han tratado muchas veces las competencias como si existieran en sí, al margen de las personas que las poseen. Así, el autor narra como en las empresas con las que ha trabajado nunca se ha encontrado con competencias sino que ha tenido ocasión de tratar con personas más o menos competentes.

Así pues, se entiende que las competencias son los saberes, las habilidades, las actitudes y el saber aprender vinculados a la práctica, a las situaciones profesionales, a las acciones y a los resultados obtenidos. Visto de esta manera, ya no es suficiente contar con los recursos sino que es necesario utilizarlos adecuadamente en las situaciones concretas, es decir, aplicarlos con competencia en la práctica profesional concreta. No se trata de contar con una serie de competencias acumuladas sino de movilizarlas para *actuar con competencia* en el momento oportuno.

Así visto, de la pregunta formulada inicialmente sobre qué *sabe* un profesional competente, se debe pasar a formularse la pregunta de qué *hace* un profesional que actúa con competencia. Este planteamiento nos lleva hacia una descripción de las acciones que realiza un profesional competente, sabiendo lo que sabe, con todos sus recursos disponibles y, además, presupone la capacidad de seleccionar los recursos, de movilizarlos y de aplicarlos a lo que requiera cada una de las situaciones concretas a las que se enfrenta, es decir hacerlos operativos. Con esta nueva visión, desplazamos el foco de los *recursos* de los que dispone la persona a sus *actuaciones* en un momento determinado.

3. Definición del profesional competente

Ahondando en la idea de Le Boterf de que en los lugares de trabajo lo que hay son *profesionales competentes* y no competencias, se pone de manifiesto el hecho de que el constructo *competencia* no es más que una abstracción. Parece, entonces, mucho más concreto y más operativo para la formación y el desarrollo profesional definir lo que es *actuar con competencia*. Así, en coherencia con esa visión, es más productivo contar con una definición de *docente competente*.

> Es un agente o actor comprometido socialmente que activa de forma voluntaria todo el sistema de recursos disponibles –porque tiene la capacidad de hacerlo– para actuar, con eficiencia, autonomía y flexibilidad teniendo en cuenta las condiciones y restricciones de la situación profesional en la que se encuentra.
>
> Verdía (en prensa)

Esta definición de profesional competente, además de presuponer la competencia, es decir todos los recursos disponibles a los que hemos hecho alusión anteriormente,

incluye la volición, el deseo que tiene el individuo de activarlos. En este sentido, es agente o actor, que desea actuar por su compromiso social, consciente de que tiene un papel activo y comprometido con la sociedad de la que forma parte. Esto lo hace buscando siempre la eficiencia, los mejores resultados con el uso de recursos mínimos. Será más competente en la medida en que desempeñe su papel con un mayor grado de autonomía y con la flexibilidad suficiente para responder a las situaciones que se le presenten, teniendo en cuenta las limitaciones a las que deberá hacer frente y adaptando los recursos disponibles en cada momento.

4. Modelos de descripción de competencias en español

Con esa definición de profesional competente presente, se analiza a continuación, varios modelos —disponibles en español— que describen la forma en que actúan los profesionales competentes.

No podemos hacerlo, sin antes introducir el *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference (*Kelly *et al.,* 2004), marco de referencia para la formación de profesores, publicado bajo los auspicio del Consejo de Europa. Este documento —que ha resultado ser decisivo para la formación y el desarrollo de los profesores de lenguas— recoge cuarenta principios que deben guiar la formación, con el fin de lograr una enseñanza de calidad de las lenguas en Europa y ofrece numerosos ejemplos de buenas prácticas de formación, así como pautas concretas para su aplicación. Este trabajo ha marcado un movimiento centrado en el profesor y ha supuesto un impulso para la formación de profesores de idiomas y el desarrollo profesional, por lo tanto para la descripción de las competencias docentes.

El primer trabajo que se presenta con referentes para docentes de lenguas en Europa, se desarrolla por el Consejo de Europa a través del Centro de Lenguas Modernas, el *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas,* conocido con las siglas PEFPI[2]. Unos años más tarde, el Instituto Cervantes (2012) publica las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (CCP). Al año siguiente, en el 2013, ve la luz otro documento más amplio, la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (EPG), liderado por EAQUALS, en el que se describen en nueve idiomas las competencias profesionales, en seis fases de desarrollo, para todos los profesores de lenguas extranjeras.

A continuación, se describe lo que ofrecen estos tres documentos para los profesionales de lenguas.

4.1. Porfolio europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI)

El primer documento europeo en ver la luz, el *Porfolio europeo para futuros profesores de idiomas* (PEFPI)[1] (Newby *et al.*, 2007), ha sido desarrollado por un grupo de expertos de distintas instituciones y de diferentes países.

2. El documento original en inglés se denomina *European Portfolio for Student Tearchers of Languages. A reflection tool form language teacher education EPOSTL* (2007).

Se trata de un documento abierto y práctico dirigido a los profesores europeos de idiomas que están en un primer estadio de formación. El documento propone realizar una *declaración personal* en la que el futuro profesor debe reflexionar sobre cuestiones generales relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, a modo de reflexión inicial o punto de partida.

Por otra parte, incluye una *sección de autoevaluación* que se compone de una serie de descriptores —193 en total— que sirven para facilitar la autoevaluación. La reflexión gira en torno a los aspectos relacionados con la planificación de las clases, la gestión del aula, el aprendizaje autónomo, la metodología de enseñanza, la utilización de recursos, la evaluación del aprendizaje, la gestión de los alumnos, y aspectos contextuales como la institución, el currículo o las necesidades de los alumnos.

> En la base del PEFPI se encuentran 193 descriptores relacionados con la enseñanza de idiomas y que conforman la sección de autoevaluación. Estos descriptores han de entenderse como el conjunto de competencias básicas que todo profesor de idiomas debería esforzarse en desarrollar y adquirir.
>
> Newby *et al.,* 2007: 5

Además, propone la realización de un *dossier o portfolio personal* en el que el docente debe recoger evidencias y muestras de su desarrollo profesional. Es una herramienta para realizar un seguimiento del progreso y registrar las experiencias como profesor en el transcurso de su formación inicial.

Todo ello va acompañado de un *glosario* de los términos más importantes relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, un *índice* de términos usado en los descriptores y una *guía de utilización.*

4.2. Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras (CCP)

Otro de los documentos al que pueden recurrir los profesores de español es el de las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (en lo sucesivo CCP), (Instituto Cervantes, 2012) que se publica en el Instituto Cervantes para los profesores de esta institución y describe una selección de ocho competencias clave que deben desarrollar los profesores de la institución a lo largo de su carrera profesional.

> [...] es una descripción de las competencias que tienen o se espera que desarrollen los profesores del Instituto Cervantes a lo largo de su trayectoria profesional.
>
> Instituto Cervantes, 2012: 7

Cada una de estas competencias agrupa cuatro específicas, por lo que el documento detalla en su totalidad treinta y dos competencias. Este modelo recoge lo que es capaz de hacer, las habilidades y las actuaciones, de un profesor ideal en relación con esos ocho aspectos: la organización de situaciones de aprendizaje, la evaluación del aprendizaje y de la actuación de los alumnos, la implicación de los alumnos en el control de su propio aprendizaje, la comunicación intercultural, la gestión de los sentimientos y de

las emociones, el desarrollo profesional, la participación activa en la institución, el uso de las TIC en el desempeño de su trabajo.

El documento se elaboró basándose en una investigación realizada en la propia institución (Instituto Cervantes, 2011, Verdía, 2011 y VV. AA., 2012[3]) en la que se consultó a 575 personas vinculadas con el Instituto: profesores, responsables académicos, directores y administradores de centros, alumnos, técnicos de distintas áreas (académicos, recursos humanos, etc.) y formadores y especialistas colaboradores de la institución. A todos se les formuló la misma pregunta: ¿Qué es para ti un buen/una buena profesor/a del Instituto Cervantes? si bien se usaron distintas herramientas para recoger la información[4].

4.3. Parrilla del perfil del profesor de idiomas (European Profiling Grid - EPG)

El tercer documento que se analiza es la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* denominada EPG (Proyecto EPG, 2011-2013). Esta parrilla es el resultado del pilotaje y de la validación de un trabajo inicial realizado por EAQUALS entre 2007 y 2009 por North, Mateva y Rossner, (2009). Este proyecto Leonardo da Vinci se realizó a través de un consorcio cofinanciado por la Comisión Europea y 11 instituciones, entre los años 2011 y 2013[5].

El documento presenta una descripción, en nueve idiomas, de las competencias de los profesores de lenguas extranjeras en seis fases de desarrollo, desde la fase de formación inicial hasta una fase de especialización. Incluye 13 categorías y 72 descriptores relacionadas con la formación, titulación y experiencia; competencias docentes clave; competencias transversales y profesionalismo.

> [...] es un instrumento innovador cuyo objetivo principal es proporcionar a los profesores de idiomas, a los formadores de profesores y a los responsables académicos, una herramienta fiable para identificar las competencias de los profesores y, a su vez, para resaltar la importancia de la profesionalización de la enseñanza de idiomas. Todo ello, con el fin de mejorar la calidad y la eficacia de la formación y del desarrollo profesional de los profesores de idiomas.
>
> Mateva *et al.* (2013: 7)

Estos tres documentos han sido desarrollados por distintas instituciones, varían en su estructura, van dirigidos a usuarios diferentes, pero parten de la misma concepción. No nos detendremos en analizar en profundidad las diferencias entre estos tres proyectos, pero en los anejos se presenta una tabla resumen de los tres modelos de descripción de las competencias con algunas de sus diferencias estructurales (ver anexo 1).

3. Se trata de un vídeo sobre la investigación realizada presentado en el Congreso COMPROFES, 2011. Véase VV.AA (2012) disponible en el Portal de Formación.
4. El informe de la investigación está disponible en formato .pdf en la página web del Instituto Cervantes /Formación de profesores. Ver referencia en la bibliografía.
5. Para más información consúltese la página del Proyecto EPG (2011-2013) o véase el vídeo de presentación del proyecto en el Portal de Formación de profesores del Instituto Cervantes: http://cfp.cervantes.es/recursos/proyectos/default.htm.

5. La utilidad de este tipo de documentos para los profesionales de enseñanza de lenguas extranjeras

5.1. Los usuarios

En cuanto a los usuarios de este tipo de documentos podemos decir que, por lo general, van dirigidos a profesores, a formadores y a responsables académicos. Se presentan, a continuación, algunos ejemplos de comentarios de profesionales que se encuentran en una determinada situación y que podrían encontrar en estos documentos un apoyo o ayuda, a modo de ilustración.

1. "Soy profesor de ELE y llevo tiempo enseñando en un centro de idiomas, concretamente 5 años, y tengo la sensación de que hago siempre lo mismo, de que ya no avanzo. Al principio aprendía y probaba cosas nuevas, pero ahora parece que estoy siendo más rutinario... y empiezo a aburrirme un poco. Esto me preocupa..."

2. "Estoy pensando ir al extranjero y dar clases de español porque aquí no encuentro trabajo de lo mío, en márquetin... he hecho un curso de 20 horas de ELE. Pienso que como soy español, conozco mi lengua, podré enseñarla..."

3. "Sé que tengo que mejorar en muchas cosas: mejorar mi forma de corregir errores oralmente, trabajar la expresión escrita que no me gusta demasiado, controlar mejor el tiempo que dedicamos a la corrección de deberes, porque se me va de las manos... uffff son tantas cosas y no sé por dónde empezar..."

4. "Me imagino que después de dos años trabajando tantas horas he debido mejorar en algo, pero la verdad es que no tengo conciencia de lo que he aprendido y lo que me queda... supongo que habrá cosas que ahora haga mejor que al inicio... ¿pero cuáles? Quiero presentarme a un puesto y me gustaría describir lo que soy capaz de hacer ahora..."

5. "Este año vamos a poner en marcha un plan de observación de clases colaborativo. Estamos todos muy contentos pero bastante perdidos. ¿Por dónde empezamos? ¿Observamos todo de todos o nos centramos en algún aspecto concreto?"

6. "Estoy muy ilusionado porque en mi centro me han preguntado si me quiero encargar de la formación de los que llegan nuevos al centro, y me apetece muchísimo, me parece apasionante ayudarles en esta primera etapa... pero son tantas las cosas que tienen que aprender que no sé realmente por dónde empezar..."

7. "Soy la formadora del centro y todos los años tengo que diseñar el plan de formación continua de la escuela. Lo que hago normalmente es guiarme por lo que me dicen los compañeros que necesitan pero no estoy del todo satisfecho porque siempre me parece que hago un trabajo poco sistemático y que no sé realmente dónde voy..."

8. Me he presentado a un puesto de responsable de un equipo de profesores de un centro. Desconozco el perfil que tienen los distintos profesores con los que voy a trabajar y me gustaría tener una imagen de conjunto para ayudarles a sacar lo mejor de cada uno de ellos. ¿Qué puedo hacer?

9. Como director del centro siempre me ha preocupado la calidad. Sé que la calidad depende de los profesionales que contrate. ¿Cómo puedo describir un perfil profesional de calidad para tener claro en las entrevistas que tipo de profesional estoy buscando?

En estas situaciones descritas todos estos profesores, formadores o responsables académicos tienen algo en común: la preocupación o el deseo de obtener información en relación con las competencias profesionales propias o las de sus compañeros, sobre sus necesidades formativas o sobre sus posibilidades de formación o de desarrollo profesional. Todos ellos desean tener más información sobre su perfil profesional o el de sus compañeros por lo que, en definitiva, necesitan saber dónde están en un momento determinado y definir hacia dónde dirigirse. Pueden recurrir a los documentos que describen las competencias profesionales y hacer un uso como se presenta a continuación.

5.2. Descripción de los usos que se puede hacer de estos documentos

En los ejemplos anteriores se describe a distintos profesionales —profesores[6], formadores y responsables académicos o directivos— con ciertas inquietudes relacionadas con su profesión. Como hemos dicho, todos tienen algo en común, el hecho de que las descripciones de competencias pueden ayudarles en la situación que plantean.

Las descripciones de competencias presentadas pueden resultar de utilidad[7] para los aspectos que se señalan a continuación:

- La autoevaluación de los profesores.
- La evaluación de los profesores.
- La formación inicial y continua.
- El desarrollo profesional.
- La investigación y la indagación.
- La gestión académica.
- La garantía de calidad.
- La certificación de las competencias.
- La selección de personal (contratación y promoción).
- La profesionalización.

6. Para información más detallada sobre el uso de las Competencias clave y del *European Profiling Grid* para el desarrollo profesional de los profesores se puede consultar Verdía (2013).
7. Se ha tomado de referencia *La guía del usuario del EPG* (Mateva *et al.* 2013: 10-11) donde se especifican los usos que se pueden hacer del EPG, se ha ampliado y se ha hecho extensiva a las demás descripciones de competencias.

Se desarrollan, a continuación, algunas consideraciones para cada uno de estos usos:

Para la *autoevaluación* de los profesores

Los profesores pueden usar estas tres herramientas para autoevaluarse, para diagnosticar la fase de desarrollo en la que se encuentran, para situarse en su recorrido profesional, para determinar las vías en las que adentrarse, para detectar sus lagunas, sus carencias y tomar conciencia de sus necesidades, para asignar prioridades y sobre esta base tomar decisiones relacionada con su formación y su futuro profesional.

Para la *evaluación* de los profesores

Si bien estas herramientas no están diseñadas, *a priori*, como herramientas de evaluación sí que pueden ser instrumentos útiles y complementarios para que los profesionales realicen evaluaciones del desempeño, ya que les proporcionan criterios objetivos y estándares de calidad. Los responsables académicos pueden completar la información que tienen de los currículos vitae de los profesores y de los equipos profesionales con los perfiles de competencias profesionales o con los portafolios profesionales. En el caso del EPG los perfiles que se ofrecen pueden ser tanto individuales como grupales.

> Al usar la parrilla he descubierto información acerca de mis profesores que desconocía. Por ejemplo, si alguna vez habían sido observados o si habían recibido retroalimentación tras estas observaciones. Estos aspectos deberían ser valorados e incluidos en su CV. Además te permite tener una panorámica de tu departamento (como grupo).
>
> Testimonio de la experimentación del EPG, 2012

Para la *formación inicial y continua*

Los formadores pueden usar estas descripciones de competencias para tomar decisiones sobre los objetivos que deben cumplir los profesores en las fases de desarrollo en la que se encuentran y, por lo tanto, para diseñar los cursos de formación en función de lo que deben ser capaces de hacer los profesores al finalizar las sesiones formativas. Así, sirven para planificar y diseñar la formación tanto en una fase inicial (por ejemplo el PEFPI) como durante el desarrollo posterior del profesional, en las sucesivas etapas profesionales (con el EPG).

> Hace que como profesor, tengas la confianza para pedir consejo o ayuda (sentirte seguro al pedir consejo), porque sabes que tu responsable académico sabe dónde estás, en qué fase de desarrollo.
>
> Testimonio de la experimentación del EPG, 2012

Para el *desarrollo profesional*

Los profesores pueden establecer sus objetivos de mejora una vez que toman conciencia de las competencias profesionales que tienen desarrolladas y las que les faltan por desarrollar. Estos documentos les proporcionan un espejo donde mirarse, un mapa con el que guiarse, una hoja de ruta que ellos mismos pueden establecer. Los profesio-

nales tienen una guía a la que referirse, un modelo de práctica profesional (por ejemplo en la fase 3.2 del EPG o en la descripción de las competencias clave). Con estos documentos pueden hacer un seguimiento de su desarrollo profesional tanto ellos mismos como los formadores que los acompañen en el proceso.

Para reflexionar acerca de dónde estamos y marcar objetivos.

> Cuando ves la profesión en la parrilla, y decides situarte en ella es como si alguien te permitiera ver por una cerradura tu pasado, tu presente, pero también tu futuro. Al decidir la fase de desarrollo en la que estás, vas pasando mentalmente por tu historia ("esto ya lo he hecho, no esto todavía no") y recuerdas cosas que hacías al comienzo, pero también dónde estás ahora y lo que te falta. En ese sentido es más poderosa que una actividad de punto de partida, tiene además la proyección de futuro.
>
> Testimonio de la experimentación del EPG, 2012

Para la *investigación y la indagación*

Tanto para los profesores como para los investigadores constituye una herramienta valiosa que establece un marco de referencia y unos estándares de calidad. Por otro lado, facilita datos concretos para el diseño de herramientas de investigación. Podrían utilizarse como referente para elaborar guías de observación de la práctica, para el diseño de cuestionarios, para la realización de entrevistas, etc.

Para la *gestión académica*

Los profesionales pueden encontrar criterios en los que basarse para tomar decisiones académicas en relación con la gestión de los recursos personales disponibles en los centros. Por ejemplo, para la selección de profesores para determinados cursos o grupos o para la asignación de responsabilidades a determinados profesores, para las decisiones relacionadas con la constitución de un equipo de profesores, etc.

> Para entender las debilidades del departamento y mejorar como grupo.
>
> Testimonio de la experimentación del EPG, 2012

Para *garantizar la calidad*

Los profesionales encuentran un marco común compartido de calidad —para los profesores europeos en formación inicial en el PEFPI, para los profesionales de una institución en el caso de las Competencias clave y para los profesores europeo en el caso del EPG. Este marco común se constituye con unos estándares consensuados y validados por profesores, formadores, responsables académicos y, en definitiva, supone un referente de calidad para toda la comunidad profesional.

Para la *certificación* de las competencias

Proporciona criterios profesionales para la certificación de las competencias que tienen los profesores o los equipos profesionales para actuar frente a la certificación de

los conocimientos. Al finalizar una formación, sea esta inicial o continua, los formadores pueden establecer y describir —en término de competencias— lo que son capaces de hacer los profesionales.

Para la *selección de personal* (contratación y promoción)

Los empleadores pueden usar los descriptores para definir puestos concretos de trabajo. Por ejemplo, para describir lo que deben poder hacer un formador, un evaluador, un coordinador de nivel, un profesor con un perfil determinado, un tutor, un diseñador de materiales, un planificador de cursos y hacerlo en término de competencias.

Para la *profesionalización*

Los profesionales del sector pueden revindicar la profesionalización de su actividad laboral en la medida en que los docentes coinciden en la visión que tienen de lo que es un buen profesional en su sector, de que esta visión es compartida y está consensuada, usan una terminología acuñada y común, y que la profesión está descrita con rigor.

> Para comprender la profesión.
>
> Testimonio de la experimentación del EPG, 2012

5.2. Usos detallados para cada tipo de usuario[8]

A continuación, en la tabla se describe el uso que cada tipo de usuario: profesor, formador y responsable académico, puede hacer de las descripciones de competencias.

	PROFESOR	FORMADOR	RESPONSABLE ACADÉMICO
Autoevaluar su propia práctica docente	X	-	-
Elaborar el perfil profesional individual o del equipo	X	X	X
Identificar necesidades formativas	X	X	X
Establecer prioridades formativas	X	X	X
Establecer objetivos de formación inicial	-	X	X
Planificar la formación	X	X	-
Diseñar programas de formación inicial o continua	-	X	-
Establecer planes de desarrollo profesional	-	X	-
Hacer un seguimiento del desarrollo profesional de los profesores	X	X	X

8. Algunos de los usos que se recogen en la tabla están desarrollados en Mateva *et al.*(2013: 11-16)

Evaluar las competencias profesionales (del desempeño)	-	X	X
Investigar sobre la práctica profesional (a través de la observación)	X	X	-
Seleccionar un nuevo profesor, un responsable, etc.	-	-	X
Mejorar la calidad	X	X	X
Certificar las competencias	-	X	X

Tabla 1. Tipos de usos que pueden hacer los profesores, los formadores y los responsables académicos.

6. Finalidad de las descripciones de competencias

Tras haber descrito los usos que los distintos profesionales pueden hacer de las descripciones de competencias, interesa reflexionar sobre su finalidad, los motivos por los que instituciones como el Instituto Cervantes o el Consejo de Europa ponen en marcha estos proyectos y los efectos y el impacto que tienen para los profesionales y para la profesión.

Este tipo de documentos tienen por finalidad proporcionar una descripción de la profesión, cohesionar a los profesionales, favorecer su movilidad en Europa, promover la calidad de la formación así como velar por ella, facilitar la profesionalización de los docentes y, por lo tanto, dignificar la profesión.

6.1. Contribuyen a describir lo que es la profesión

Explicitar los saberes que los profesionales han ido adquiriendo con su experiencia a lo largo de su vida profesional tiene un claro impacto para los futuros profesionales. Todo el saber acumulado —saber intuitivo e implícito— ha de recogerse y formalizarse para ser transmitido a futuras generaciones de profesionales, a través de la formación. De esta manera, con esta explicitación de los saberes se proporciona una sólida base de conocimientos relacionados con la actuación profesional.

Para la elaboración de estos documentos, los profesionales verbalizan sus representaciones mentales y las confrontan, lo que lleva a formular visiones compartidas. Además, este trabajo permite identificar las competencias más relevantes en un momento determinado. Puesto que son muchos los aspectos de la profesión que se pueden recoger, necesariamente se ha de ser selectivo, por lo que se describen las competencias más relevantes, las que son consideradas como clave en un momento determinado. A lo largo del desarrollo de una profesión los focos de atención van cambiando, los distintos aspectos van evolucionando y se van desplazando los intereses. La descripción de las competencias es como una radiografía de la profesión en un momento determinado. Así, podemos decir que siempre representa el estado de la cuestión y que se correspon-

de con un momento determinado. En este sentido, cabe recordar que en la ciencia, lo que no está escrito no existe.

6.2. Contribuyen a la cohesión de los profesionales

Las descripciones de competencias contribuyen a unificar y compartir una referencia terminológica común. La terminología usada en la profesión va variando y evolucionando de acuerdo con los principios y las fundamentaciones subyacentes en cada momento. Algunos términos se importan de ciencias afines, mientras que otros van cayendo en desuso. Es el caso del término *ejercicios* frente a *actividad,* ya que el primero está relacionado con una visión estructuralista, frente al segundo más propio de un enfoque orientado a la acción.

El uso de una terminología consensuada cohesiona a sus profesionales, les facilita una mejor comunicación, les ofrece garantías de un mayor grado de comprensión mutua, favorece la construcción de una identidad profesional, aumenta el sentimiento de pertenencia a un grupo profesional.

6.3. Contribuyen a favorecer la movilidad

Las iniciativas europeas como el PEFPI y el EPG favorecen un intercambio de buenas prácticas entre los distintos colectivos europeos. Ese trabajo colaborativo, además de facilitar una unificación terminológica permite comparar y contrastar prácticas profesionales de los distintos contextos y, por lo tanto, supone un intercambio de experiencias y un enriquecimiento para la comunidad profesional. Ciertas prácticas, como es el caso del uso de la observación de clases como herramienta de formación y de desarrollo profesional, se dan con frecuencia en algunos países por su tradición educativa, mientras que apenas se aplican en otras culturas. El hecho de recogerlas en los documentos puede animar a su uso y generalización en otros contextos educativos. Como señalan Mateva et al. (2013: 7) "[el EPG] contribuye a la comprensión mutua y al intercambio entre distintos sistemas pedagógicos y tradiciones educativas en Europa".

Por otra parte, el hecho de explicitar los estándares de una enseñanza de calidad, les da visibilidad y transparencia. Si además, esto se hace en el ámbito europeo, no cabe duda de que la transparencia facilita la movilidad de los profesores (Mateva et al, 2013).

Así, con el desarrollo de referentes comunes a todos los profesores se ve beneficiada la comunicación en la comunidad profesional europea, además de intercambiar buenas prácticas y de favorecer la movilidad.

6.4. Contribuyen a velar por la calidad de la formación y del desarrollo profesional

Tal como hemos visto anteriormente, los referentes describen los aspectos más relevantes en cada momento. Se proporciona una descripción de lo deseable, de lo ideal para cada una de las competencias. Por lo tanto, constituyen una declaración de in-

tenciones y la descripción de un ideal de calidad profesional. Se podría considerar que describen las competencias que tendría un profesor ideal que abarcara todos los aspectos descritos, con un perfil de máximos en cada una de las categorías. En este sentido, constituyen unos estándares en los que los profesores pueden mirarse para convertirse en mejores profesionales con el fin último de proporcionar una enseñanza de idiomas de calidad.

6.5. Contribuyen a profesionalizar y dignificar la profesión

Estos documentos contribuyen al reconocimiento profesional interno —entre los profesionales del sector— y externo —de lo que es y lo que supone la profesión para la sociedad. En este sentido, revaloriza la profesión y permite un mayor reconocimiento social.

Para terminar, cerraremos la ponencia con un intento de definir lo que es, para nosotros, un referente de competencias o una descripción de competencias.

> Es una herramienta social y situada que describe las competencias de los profesionales en un momento determinado y que constituye un marco de referencia al servicio de la formación inicial y para la orientación de los profesores en activo en su desarrollo profesional. Es un instrumento para la profesionalización de los expertos en aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras.
>
> Verdía (en prensa)

7. Conclusiones

En la revisión inicial de nuestra experiencia se apreciaba el paso de la descripción de lo que debe *saber* un docente a la de lo que debe *hacer* en los distintos ámbitos en los que se desenvuelve un profesional y la importancia de hablar de *profesionales competentes* mejor que de seguir analizando la *competencia docente*, puesto que es un concepto más abstracto y más alejado de la actuación profesional. Se han presentado tres modelos de descripciones profesionales que pueden resultar de utilidad para los profesores, los formadores y los responsables académicos y se han especificado los usos que los distintos profesionales pueden hacer de estos documentos especialmente en relación con su formación y su desarrollo profesional. Por otra parte, se ha apuntado el papel que tiene este tipo de documentos para los profesionales de la enseñanza de lenguas y para el reconocimiento de la profesión.

El hecho de que instituciones como el Instituto Cervantes y los centros de lengua y cultura europeos y organismos que velan por la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en Europa hayan llevado a cabo estos proyectos que describen la profesión de profesor de lenguas extranjeras y de que, además, hayan sido respaldados y avalados por organismos europeos como el Consejo Europeo, la Comisión Europea y por el Centro de lenguas modernas de Graz, refuerza el reconocimiento de la profesión de profesor de lenguas extranjeras, en general, y de español, en particular.

Referencias Bibliográficas

INSTITUTO CERVANTES (2011): *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución* [Informe de investigación]. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras,* Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

KELLY, M., M. GRENFELL, R. ALLAN, CH. KRIZA y W. MCEVOY (2004): *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference.* Southampton: University of Southampton. Disponible en http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/Main Report. pdf

LE BOTERF, G. (2000): *Construire les compétences individuellles et collectives*. París: Editions d'Organisation, (consultada 5 ed., 2010)

LE BOTERF, G. (2008): *Repenser la compétence.* París: Editions d'Organisation, (consultada 2 ed., 2010)

MATEVA G., A. VITANOVA, y S. TASHEVSKA (2013): *Parrilla del perfil del profesor de idiomas. Guía del usuario.* Disponible en: http://egrid.epg-project.eu/sites/default/files/files/EGRID-Guide-ES-web.pdf

NEWBY, D., R. ALLAN, A. FENNER, B. JONES, H. KOMOROWSKA y K. SOGHIKYAN (2007): *European Portfolio for Studens Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education (EPOSTL).* Strasbourg/Graz: Council of Europe/European Centre for Modern Languages. Disponible en: http://www.ecml.at/mtp2/FTE/pdf/STPExtract.pdf. (Versión española (2008): *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas*. *PEFPI*. Disponible en: epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=)

NORTH, B., G. MATEVA y R. ROSSNER (2007/2009): *A Profiling Grid for Language Teachers*, v. 0.30, EAQUALS. Disponible en: http://www.eaquals.org/pages /?p=7104

NORTH, B., G. MATEVA y R. ROSSNER (2013): *The European Profiling Grid.* EAQUALS. Disponible en: http://egrid.epg-project.eu/en/egrid (Versión española: Parrilla del perfil del profesor de idiomas. Disponible en: http://egrid.epg-project.eu/es/egrid)

PERRENOUD, PH. (1998): «La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences» en *Revue des sciences de l'éducation,* 23 (3) pp. 487-514)

PERRENOUD, PH. (2001): «La formación de los docentes en el siglo XXI» en *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago-Chile), 3, pp. 503-523

PROYECTO EPG (2011-2013): *The European Profiling Grid.* Disponible en: www.epg-project.eu. (Versión española: http://www.epg-project.eu/?lang=es)

VERDÍA, E. (2010): «De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE» en *Actas de los II Encuentros en Comillas «El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula»*. Disponible en: http://www.encuentroselecomillas.es/archivos/Actas_Encuentros_ ELE_2010_B.pdf

VERDÍA, E., (2011): «Las características del buen profesor/de la buena profesora del Instituto Cervantes. Resultados de la investigación realizada» en *Actas del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, [ponencia plenaria], pp. 19-33, Manila: Instituto Cervantes de Manila. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/manila_2011.htm

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» en *Studia Iberystyczne. Nuevas perspectivas de la didáctica en Polonia*, R. S. Balches, (eds.), tomo XII, pp. 295-314.

VERDÍA, E. (en prensa): «Describir las competencias profesionales de los docentes de idiomas: ¿por qué y para qué? » en *Actas del IX Congreso Estatal de Escuelas Oficiales de Idiomas,* Barcelona, abril 2015.

VV.AA., (2012): «Qué significa ser un profesor competente de ELE», Taller virtual en Actas del I Congreso mundial COMPROFES 2011. Disponible en: http://publisher.qbrick.com/Embed.aspx?mcid=D181B08D8b40a17e&width=640&height=360

Anexo 1. Comparativa de las tres descripciones de compentencias: PEFPI, CCP y EPG[9]

Desarrollado por	Documento	Año	Categorías	Descriptores	Destinatarios	Niveles
	PEFPI	2008	7 temas	193 descriptores	Todos los profesores europeos de idiomas	I nivel de competencia inicial
	CCP	2012	8 competencias	32 competencias específicas	Profesores del Instituto Cervantes	I nivel de competencia alto
	EPG	2013	13 categorías	72 descriptores	Todos los profesores europeos de idiomas	6 fases de desarrollo Todos los niveles de competencia

9. El proyecto EPG fue validado en un proyecto Leonardo Da Vinci cofinanciado por la Comisión Europea.