

LÓPEZ GARCÍA, M^a PILAR
UNIVERSIDAD DE GRANADA, GRANADA, ESPAÑA
CONTRERAS IZQUIERDO, NARCISO M.
UNIVERSIDAD DE JAÉN, JAÉN, ESPAÑA
LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO DEL PROFESORADO DE ELE:
ANÁLISIS DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

BIODATA

M^a Pilar López García (pilarlg@ugr.es). Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada. Miembro del Grupo de Investigación Didáctica de las Lenguas Extranjeras (HUM 1011). Imparte docencia en el Máster Oficial en ELE: lengua, cultura y metodología (Universidad de Granada). Ha publicado artículos y capítulos de libros sobre la enseñanza de ELE y la formación del profesorado de español.

Narciso M. Contreras Izquierdo (ncontrer@ujaen.es). Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Filología Española de la Universidad de Jaén. Sus principales líneas de investigación son la enseñanza-aprendizaje del léxico y las variedades en el ámbito del español como lengua extranjera (ELE). Docente en varios másteres universitarios en ELE, miembro de consejos y comités de revistas científicas, e investigador en diversos proyectos de investigación (I+D) e innovación docente.

RESUMEN

La formación del profesorado en Educación Superior se fundamenta actualmente en el desarrollo de competencias, entendidas como el compendio de saberes, destrezas y recursos necesarios para ofrecer una respuesta adecuada ante situaciones educativas concretas. Desde esta perspectiva, y con el fin de contribuir a la mejora de la calidad formativa en los estudios de posgrado universitario en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), examinamos cien Trabajos Fin de Máster (TFM) del Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (MLAELE) de la Universidad de Jaén con el principal objetivo de establecer la posible relación y adecuación de los temas y las líneas de investigación de los TFM con la clasificación de las competencias clave del profesorado (CCP) del Instituto Cervantes (2012). Todo ello para extraer conclusiones que puedan servir como orientación en la configuración de un currículo formativo basado en competencias docentes en otros programas de formación del profesorado de ELE. Partimos de hipótesis como la posible correlación entre las temáticas y las líneas de investigación de los TFM con las competencias clave del

profesorado, la influencia de ciertas variables, como la edad, el sexo o la experiencia previa en la selección de estos temas y líneas, o la mejora del programa formativo mediante la adecuación de estas líneas y temáticas a los intereses del alumnado. En nuestro estudio, con un enfoque mixto de integración múltiple cualitativo y cuantitativo, además de dichos temas, líneas y competencias, analizamos su correlación con diversas variables, como la edad, el sexo, la nacionalidad y la experiencia previa de los alumnos. El análisis descriptivo y relacional de los datos constata evidentes tendencias y relaciones, tanto entre las competencias, temas y líneas, como entre estos y las variables consideradas.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), formación de profesores, competencias docentes, estudios de posgrado, trabajo fin de máster (TFM)

THE TEACHING COMPETENCES IN THE POSTGRADUATE TRAINING OF SFL TEACHERS: ANALYSIS OF THE MASTER'S THESIS

The training of teachers in Higher Education is currently based on the development of competencies, understood as the compendium of knowledge, skills and resources necessary to offer an adequate response to specific educational situations. From this perspective, and in order to contribute to the improvement of the quality of training in university postgraduate studies in the field of teaching Spanish as a foreign language (SFL), we examine one hundred Master's Final Projects (TFM) of the Master in Linguistics Applied to the Teaching of Spanish as a Foreign Language of the University of Jaén with the main objective of establishing the possible relationship and adaptation of the topics and lines of research of the TFM with the classification of the key competencies of the teaching staff of the Cervantes Institute (2012). All this to draw conclusions that can serve as guidance in the configuration of a training curriculum based on teaching competencies in other SFL teacher training programs. We start from hypotheses such as the possible correlation between the themes and the research lines of the TFM with the key competencies of the teaching staff, the influence of certain variables, such as age, sex or previous experience in the selection of these topics and lines, or the improvement of the training program by adapting these lines and themes to the interests of the students. In our study, with a mixed approach of qualitative and quantitative multiple integration, in addition to these topics, lines and competences, we analyze their correlation with various variables, such as age, sex, nationality and previous experience of students. The descriptive and relational analysis of the data shows evident tendencies and relationships, both between the competences, themes and lines, as between these and the variables considered.

KEY WORDS: Teaching Spanish as a foreign language (SFL), teacher training, teaching skills, postgraduate studies, Master's thesis

1. INTRODUCCIÓN

La reciente investigación sobre la formación del profesorado en el ámbito de la Educación Superior está fundamentada en la descripción de competencias y habilidades relacionadas con los diferentes tipos de saberes necesarios para la formación del profesorado y para la cualificación de la profesión docente (Goñi Zabala, 2005; López García, 2017; Muñoz, Rodríguez y Cruz, 2017; Pastor y Lacorte, 2015; Saravia, 2011; Zabalza, 2003).

Las definiciones de competencias docentes están orientadas hacia modelos educativos en los que se articula permanentemente un elenco de conocimientos, habilidades, actitudes y valores implícitos para delimitar una enseñanza de calidad científica y una actitud hacia la acción investigadora. No obstante, en los últimos años se está yendo más allá en esta concepción de competencia como suma de recursos, al relacionarla con la respuesta que el profesional debe dar ante su situación concreta (Verdía, 2016, p. 39).

De este modo, a dicha concepción tradicional de la competencia como una serie de recursos disponibles se suma la descripción de la

actuación del profesor, que emplea dichos recursos para responder a las necesidades de su situación profesional concreta: “no se trata de contar con una serie de competencias acumuladas sino de movilizarlas para *actuar con competencia* en el momento oportuno” (Verdía, 2016, p. 40).

Pero no solo eso, sino que, como señala Barros (2016), para la descripción de dicha competencia también es necesario atender a factores internos, relacionados con “el pensamiento o la cognición del profesor”, puesto que repercuten decisivamente en su actuación profesional. Por esta razón, consideramos que es necesaria una reflexión que unifique o relacione lo que el profesor hace en clase con el porqué lo hace.

Dentro de este marco, y como objetivo principal, nos proponemos el estudio pormenorizado de cien Trabajos Final de Máster (en adelante TFM) del *Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (en adelante MLAELE) de la Universidad de Jaén para establecer la posible relación y adecuación de los temas y las líneas de investigación de los TFM con la clasificación de las competencias clave del profesorado (CCP) del Instituto Cervantes (2012). Para ello, además de dichos temas, líneas y competencias, analizaremos su correlación con diversas variables como la edad, el sexo, la nacionalidad y la experiencia previa de los alumnos, ya que estimamos que de este análisis es posible extraer conclusiones relevantes que podrían aplicarse a otros másteres y cursos de formación del profesorado de ELE y que contribuyan, dentro del ámbito de la mejora de la calidad docente, a la configuración de currículos formativos basados en competencias.

2. LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN EN ELE

El *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior* (MECES, RD 1027/2011), documento que permite situar a una persona según su nivel de aprendizaje adquirido y certificado, y que igualmente posibilita la nivelación coherente de todas las cualificaciones de la educación superior, establece, para el nivel de máster, diversos descriptores presentados en términos de resultados del aprendizaje, y que incluyen, de forma general, y en relación con el desarrollo competencial: a) la adquisición, comprensión y demostración de conocimientos avanzados de los aspectos teóricos y prácticos; b) la aplicación de sus conocimientos y sus capacidades para la resolución de problemas en entornos nuevos, tanto investigadores como profesionales altamente especializados; d) la capacidad de predecir y controlar la evolución de situaciones complejas mediante el desarrollo de nuevas e innovadoras metodologías de trabajo adaptadas al ámbito en el que se desarrolle su actividad; e) la transmisión de resultados procedentes de la investigación científica y tecnológica o del ámbito de la innovación más avanzada; f) el desarrollo de la suficiente autonomía para participar en proyectos de investigación y colaboraciones científicas o tecnológicas dentro su ámbito temático; g) la capacidad de asumir la responsabilidad de su propio desarrollo profesional y de su especialización (Ministerio de Educación, RD 1027/2011: 87915-16).

Del mismo modo, las actuales tendencias en la formación y la capacitación de los profesores de lenguas se basan en la descripción de las competencias docentes, y se recogen en diversos documentos marco de referencia europeos, como el *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza & Mcevoy, 2004), el *Portfolio europeo para futuros*

profesores de idiomas (Newby *et al.*, 2007), conocido con las siglas PEFPI¹, o la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (EPG), que vio la luz en 2013. Todos ellos tienen en común la descripción de las competencias profesionales para los profesores de lenguas extranjeras.

En el ámbito del español, el Instituto Cervantes (2012) publica las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (CCP), obra que ha servido para consolidar un listado de ocho competencias claves (Figura 1) con treinta y dos correspondientes competencias específicas. Este modelo del CCP presenta tanto lo que es capaz de hacer como las habilidades y las actuaciones de un profesor ideal en relación con esos ocho aspectos².

Es por esto por lo que, desde esta perspectiva competencial, el interés en la mejora de la calidad docente y la orientación profesional nos ha llevado a realizar una investigación sobre los resultados de la formación para la enseñanza de ELE en los programas de posgrado universitario. Para ello, y tal y como se recoge en los documentos marco que hemos presentado, nos basamos en la idea de que el futuro docente necesita tanto una preparación integral en lo que respecta al dominio de conocimientos teóricos y prácticos, y a la actualización continua de los mismos, como el desarrollo de las habilidades y destrezas exigibles en este tipo de enseñanza. Igualmente, debe ser capaz de emplear todos estos recursos en las distintas situaciones que deba afrontar en el desempeño de su actividad docente.

¹ El documento original en inglés se denomina *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A Reflection Tool for Language Teacher Education EPOSTL* (2007).

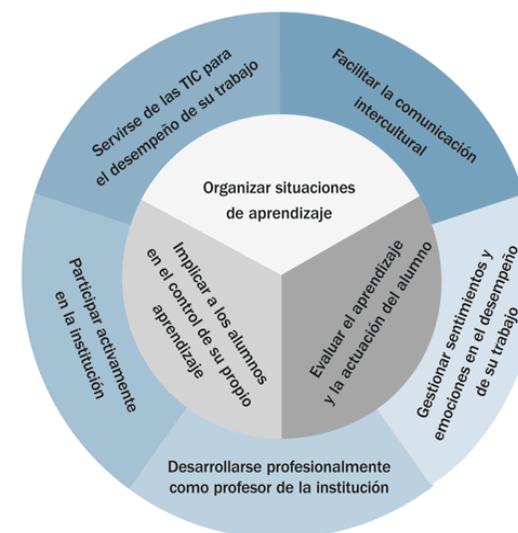


Figura 1. Competencias clave del profesorado (Instituto Cervantes, 2012)

Este modelo se adscribe a investigaciones precedentes en otros ámbitos (Battaner, 2002; Camps, 2004; Fernández y Bueno, 1998; Níkleva y Cortina, 2011; Sancho, 2001) y similares a las de, por ejemplo, Níkleva y Cortina (2014), quienes, desde una perspectiva bibliométrica, analizan la producción científica en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en revistas especializadas españolas.

3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para enmarcar nuestro objetivo, y con el fin de corroborar y cotejar si el plan de formación orienta a los futuros profesionales hacia la

² Para el análisis y comentario de todos estos documentos marco de referencia, véase Verdía (2013 y 2016) y Fondo (2019).

adquisición de competencias fundamentales para la práctica docente en ELE, estimamos necesario describir de forma general los objetivos, competencias y módulos de aprendizaje del MLEELE³.

Por lo que se refiere a los objetivos del programa, entre ellos encontramos varios relacionados con la orientación competencial que venimos comentando, como son incrementar los conocimientos en lingüística aplicada a la enseñanza del español, contribuir a la mejora de la capacitación del profesorado de español en los distintos niveles educativos, analizar la diversidad de situaciones y contextos de enseñanza del español, y desarrollar metodologías específicas. Igualmente, se pretende incorporar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación tanto a la formación como al ejercicio profesional de la enseñanza del español y desarrollar la capacidad de llevar a cabo una investigación de manera autónoma, mediante la realización tutelada de cursos específicos y de una Memoria de Máster.

Del mismo modo, por lo que se refiere a las competencias, este programa de posgrado pretende estimular al profesor en formación para que desarrolle habilidades y destrezas fundamentales como interpretar la relación entre teoría y práctica, y reflexionar sobre ella; adaptar nuevas ideas y estrategias al contexto real del ejercicio profesional; experimentar e innovar la propia práctica docente; aplicar habilidades analíticas a cuestiones y problemas específicos; demostrar la capacidad de evaluar críticamente la bibliografía y los trabajos de investigación actuales en el campo de ELE; evaluar las ventajas y desventajas de las estrategias y los programas concretos característicos de la enseñanza actual; aplicar los conocimientos y

destrezas adquiridos durante el programa en el proceso continuo de mejora de la práctica didáctica y a involucrarse en un proceso de desarrollo profesional directamente relacionado con su trabajo actual o futuro.

Finalmente, los contenidos del máster se articulan en tres módulos:

Módulo I (Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 24 cr.), que incluye las asignaturas “Observación e investigación en el aula”, “Estrategias del aprendizaje”, “La comunicación y la adecuación pragmalingüística”, “Lengua, cultura y bilingüismo”, “Tecnología educativa en el aprendizaje de lenguas”, “Desarrollo de las destrezas en el aula”.

Módulo II (La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 24 cr.): “La gramática del español para profesores de ELE”, “El español y sus variedades”, “La enseñanza del léxico”, “Proyectos y tareas”, “Evaluación del proceso de aprendizaje de lenguas”, “Diseño curricular y programación: teoría y práctica”.

Módulo III (“Investigación”), constituido por el TFM, con una carga lectiva de doce créditos dentro del programa formativo, y que puede presentar un carácter de aplicación en el aula, profesionalizador (por ejemplo, profesores en formación que quieren perfeccionar su práctica docente) o eminentemente teórico (por ejemplo, especialmente interesante para profesores en formación que quieren dedicarse a la investigación académica de aspectos de lingüística aplicada en el campo de la didáctica de ELE). También puede ser una combinación de ambas orientaciones, aunque independientemente

³ El máster comenzó a impartirse en el curso 2008-2009 (BOJA, nº 8 de 29 de mayo de 2008), y dejó de ofertarse finalmente en el curso 2017-2018. Para el análisis de

objetivos, contenidos y módulos de formación, nos basamos en la memoria de verificación del programa.

de la orientación, teórica o práctica, se recomienda que se adopte una óptica eminentemente profesional, más que estrictamente académica⁴.

4. METODOLOGÍA E HIPÓTESIS

Las fuentes que han generado las ideas que han puesto en marcha este trabajo son tanto nuestra labor docente, investigadora y formativa en el ámbito de ELE, como la experiencia en la coordinación de másteres, propios y oficiales, así como la reflexión sobre la bibliografía relativa al tema.

De dichas fuentes surgen nuestras preguntas de investigación: 1. ¿Existe relación entre las líneas y temáticas de investigación de los TFM y las competencias docentes del profesorado de ELE? 2. ¿Mejoraría la calidad de los programas formativos en másteres de ELE si se adecuaban las líneas y temáticas de investigación a los intereses del alumnado? 3. ¿Influyen ciertas variables como la edad, el sexo o la experiencia previa de los alumnos en la selección de los temas y líneas de investigación de los TFM? 4. ¿La realización de un programa formativo basado en el desarrollo competencial contribuye a la mejora de las condiciones laborales del alumnado?

Sobre la base de estas preguntas, establecemos las siguientes hipótesis de investigación:

H1. Existe relación entre las líneas y temáticas de investigación de los TFM con las competencias docentes del profesorado de ELE.

H2. La adecuación de las líneas y temáticas de investigación de los TFM a los intereses del alumnado mejoraría la calidad del programa formativo en másteres de ELE.

H3. Los temas y líneas de investigación de los TFM son seleccionados por los alumnos en función de ciertas variables: edad, sexo, experiencia previa.

H4. La realización de un programa formativo basado en el desarrollo competencial mejora las condiciones laborales del alumnado.

Por lo tanto, la perspectiva principal o fundamental de nuestro trabajo es la formación del profesorado de ELE desde una concepción competencial. Para alcanzar el objetivo planteado, hemos optado por un enfoque mixto de integración múltiple: mediante varios instrumentos y técnicas de recolección de datos reunimos diferentes tipos de información susceptible de ser analizada tanto cuantitativa como cualitativamente.

4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para la elaboración de esta investigación se dispusieron diversas fases, comenzando por el establecimiento de las preguntas e hipótesis de investigación. Tras esto, se determinaron los criterios de selección de

⁴ Recomendamos la obra de Santos y Hernando (2018), ya que ofrece interesantes orientaciones para la realización de TFM en el ámbito de ELE, tanto desde el punto de vista de la investigación como de la docencia.

la población a analizar, que guiaron la recopilación de la muestra, y se delimitaron las variables de análisis.

Una vez concluida esta fase, se procedió al análisis y revisión de los TFM para determinar la línea y tema de investigación. Igualmente, parte de la información requerida, en este caso la edad, sexo, nacionalidad, experiencia previa y posibles mejoras laborales de los alumnos, se solicitó a través de correo electrónico a los propios autores de los TFM.

Finalmente, tras ordenar y codificar el amplio volumen de datos obtenidos, se realizó su análisis, tanto descriptivo como relacional, y su comentario para el cotejo de las hipótesis planteadas y la obtención de las conclusiones.

4.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

Para asegurarnos la representatividad de la muestra, efectuamos un muestreo estratificado de seis cursos académicos, desde el 2010-11 hasta el 2015-16 (Tabla 1). Dentro de cada cohorte, realizamos una selección al azar simple y proporcional, tomando aproximadamente el 15% de los TFM presentados en cada curso. De este modo, como podemos apreciar en la tabla 1, la población de nuestro estudio estaría formada por los 634 TFM presentados, de los cuales, como muestra, seleccionamos un total de 100, lo que representa un 15,77 %.

Tabla 1. Poblacion y muestra.

CURSO	TFM PRESENTADOS	TFM SELECCIONADOS
2010-11	55	8 (14,54 %)
2011-12	96	15 (15,62 %)
2012-13	128	20 (15,62 %)
2013-14	123	20 (16,26 %)
2014-15	134	22 (16,41 %)
2015-16	98	15 (15,30 %)
TOTAL	634	100 (15,77 %)

4.3. VARIABLES

Por lo que se refiere a las variables manejadas, comenzamos por la edad en el momento de realizar el TFM: con un deseo de primar la simplicidad sobre la casuística, distinguimos tres generaciones: la primera, de 20 a 34 años; la segunda, de 35 a 54 años; y la tercera, de 55 años en adelante. Incluimos igualmente la variable "sexo", ya que estimamos que, como variable independiente, puede influir en algunas de las variables dependientes que analizaremos. Algo semejante ocurre con la nacionalidad, recogida debido al amplio número de nacionalidades presentes en el máster.

La siguiente es la posible experiencia previa como docente de ELE que los alumnos pudieran tener cuando realizaron el TFM, y que hemos dividido en cinco intervalos: 1. Sin experiencia; 2. Menos de un año; 3. Entre uno y tres años; 4. Entre tres y diez años; 5. Más de diez años.

La línea de investigación es la siguiente variable estimada, y las distintas líneas que manejamos son las establecidas en la propia

normativa del máster: 1. Análisis de materiales; 2. Análisis y diseño de materiales; 3. Diseño de materiales; 4. Diseño de un curso; 5. Diseño de una programación didáctica; 6. Investigación; 7. Investigación y diseño de materiales; 8. Investigación-acción; 9. Investigación-acción y diseño de materiales.

En cuanto al tema, debemos precisar que un mismo TFM puede abordar diversas temáticas, por lo que estas han sido simplificadas por cuestiones de extensión, seleccionando solo el tema principal de cada TFM⁵.

Otro aspecto por el que nos interesamos son las posibles mejoras laborales de los alumnos tras la finalización del TFM, motivo por el que también lo hemos incluido como variable.

Una de las principales variables observadas son las competencias docentes. Como hemos comentado, las tomamos de las propuestas por el Instituto Cervantes (2012). En este sentido, debemos precisar que solo reproducimos las claves, no las específicas, aunque hemos tenido en cuenta todas para el estudio: a. Organizar situaciones de aprendizaje; b. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno; c. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje; d. Facilitar la comunicación intercultural; e. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución; f. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo; g. Participar activamente en la institución; h. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.

⁵ Para establecer la taxonomía temática de los TFM, se ha tomado como referencia el “Índice de apartados” de la *Didactiteca* del Centro Virtual Cervantes, ya que incluye un amplio listado de ámbitos temáticos (<https://bit.ly/2qOrEYq>).

De este modo, las variables independientes (esto es, las causas o antecedentes) son la edad, sexo, experiencia previa, línea de investigación y tema, mientras que las competencias docentes representan la variable dependiente (es decir, la consecuencia o efecto de las independientes). Finalmente, no estimamos que existan variables intervinientes que influyan de manera indirecta, ni variables paramétricas, es decir, medioambientales o de entorno.

4.4. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Con la intención de recabar los datos relativos a la edad, sexo, nacionalidad, experiencia previa y posibles mejoras profesionales, solicitamos dicha información a los alumnos a través del correo electrónico. Como hemos precisado anteriormente, tanto la edad como la experiencia previa corresponden al momento en el que se redactó el TFM, y para dotar a nuestro trabajo de confiabilidad y validez, se ha mantenido en todo momento el anonimato de los informantes.

Por otro lado, como hemos comentado en el diseño de la investigación, los datos obtenidos a través de procedimiento fueron ordenados y codificados para el estudio junto con la información extraída de la revisión de los TFM (líneas y temas, así como su relación con las competencias docentes).

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

A continuación, realizaremos el análisis de los datos, tanto de un modo descriptivo como relacional, comentando las variables observadas. Tras esto, comprobaremos la validez de las hipótesis planteadas.

5.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Como suele ser habitual en la formación en el ámbito de las Humanidades, es mayoritario el número de mujeres (71%) frente al de hombres (29%), como se aprecia en el gráfico 1. En cuanto a la edad, y teniendo en cuenta que solo han contestado a esta pregunta 63 sujetos, el grupo más numeroso es el formado por personas entre 35 y 54 años (57%), mientras que un segundo grupo, de entre 20 y 34 años, representa el 43% del total. Como vemos, en nuestra muestra no aparece ningún alumno mayor de 55 años. De este modo, el promedio de edad es de 36.68 años, la edad mínima es 24 años, y la máxima 53 años, por lo que el rango entre ambas, mínima y máxima, es de 29 años. No se aprecian diferencias significativas en las medias por sexos, siendo 36.36 años en hombres y 36.81 en mujeres.

Los estudiantes presentan un amplio abanico de nacionalidades, siendo la más frecuente la española (56), seguida de la estadounidense (12), la colombiana (7), argentina (4) y mejicana (4). Igualmente, otras nacionalidades presentes en el máster son la peruana (2), polaca (2), húngara (2), argentina, alemana, chilena, holandesa, china, ecuatoriana, panameña, venezolana, uruguaya, y dominicana.

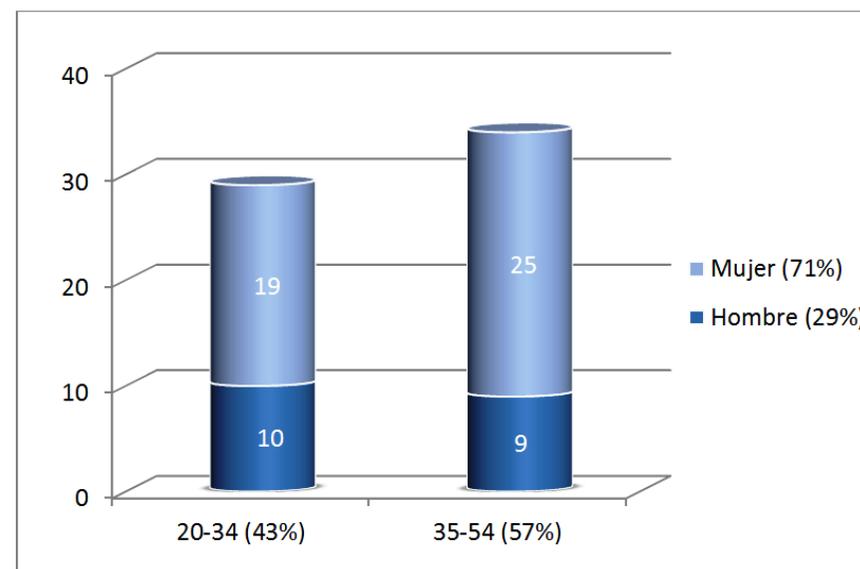


Gráfico 1. Edad y sexo

Una variable destacada es la experiencia previa docente de los alumnos (Gráfico 2). Así, hasta un 48% de los estudiantes cuenta con ella, según estos cuatro intervalos: 1. Menos de un año (7%); 2. Entre uno y tres años (11%); 3. Entre tres y diez años (15%); 4. Más de diez años (15%). Si sumamos los porcentajes de los dos últimos grupos, vemos que casi un tercio del alumnado dispone de una experiencia de más de tres años, y un alto porcentaje, de más de diez años.

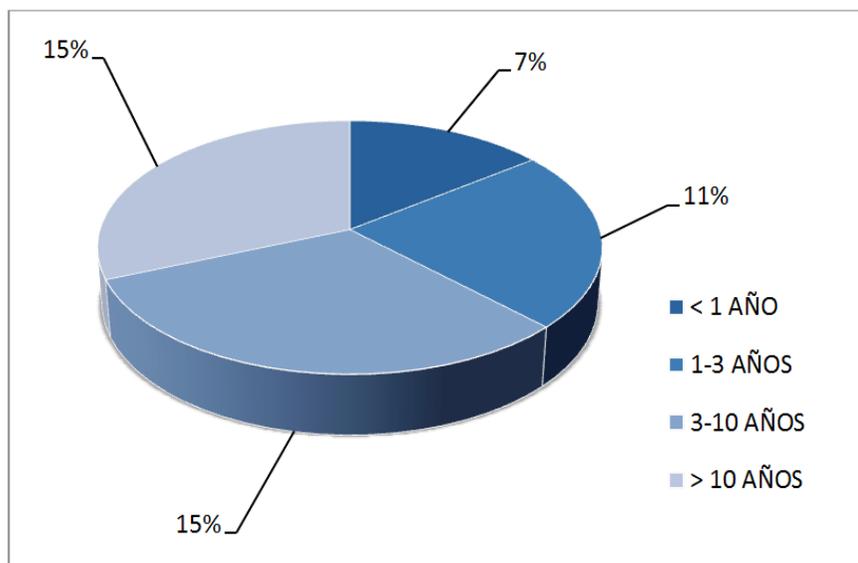


Gráfico 2. Experiencia previa

Dicha experiencia se acumula en diversos centros, instituciones, y actividades como son las prácticas en cursos de formación, clases particulares, academias de idiomas, asociaciones y ONG, auxiliares de conversación y lectores, centros de lenguas de universidades en países hispanohablantes, centros de Preescolar, Primaria, Secundaria, Bachillerato en países no hispanohablantes, el Instituto Cervantes y universidades extranjeras en países no hispanohablantes.

Por otro lado, un reducido número de estudiantes tiene experiencia docente en otros ámbitos, como Primaria y Secundaria en España y la enseñanza de inglés en centros públicos y privados.

Las líneas de investigación están determinadas por la normativa del máster, por lo que son definidas por los alumnos (y revisada por el

coordinador académico) en el Proyecto Inicial (PI). En el gráfico 3 podemos apreciar la distribución y el número de los trabajos en estas líneas, destacando, por este orden, la investigación (21%), el diseño de materiales (19%) y el diseño de programaciones didácticas (16%). También hay un alto número de trabajos en la línea de investigación-acción (11%), lo que parece evidenciar que la investigación y la enseñanza están íntimamente relacionadas, puesto que los profesores han de investigar para ser docentes competentes, empleando los resultados de la investigación para mejorar su labor (Sancho, 2001, p. 41-44). Es por esto por lo que, en el análisis relacional, comprobaremos si esta elección puede estar relacionada con las competencias docentes.



Gráfico 3. Línea de investigación

Del mismo modo, estimamos que las temáticas elegidas por los alumnos también mostrarán dicha relación entre investigación y docencia, por lo que deberían tenerse en cuenta a la hora de establecer los contenidos curriculares de los másteres. En nuestro caso, hemos analizado los títulos, índices, introducciones y resúmenes para determinar la temáticas de cada TFM, que han sido simplificadas para no desbordar el análisis, y que listamos en la tabla 2. Esto significa que solo hemos seleccionado el tema principal de cada TFM, pero siendo conscientes de que en cada trabajo pueden abordarse otros de forma secundaria. Como podemos apreciar, aparece un amplio abanico de temas, destacando la “competencia sociocultural” (12), “TIC en ELE” (11), “factores individuales” (9), “música en ELE” (4), “español fines específicos” (4), “competencia gramatical” (3), “competencia léxica” (3), “ELE en inmersión” (3), “ELE para inmigrantes” (3), “enfoque comunicativo” (3), “enfoque por tareas” (3), “metodología de enseñanza” (3).

La comparación de estos datos con el trabajo de Castellano, Fuentes y de la Torre (2016) evidencia la existencia de grandes diferencias entre los temas de los TFM y las asignaturas ofertadas por los diferentes másteres de ELE en la actualidad en España, por lo que estimamos que investigaciones como la que presentamos pueden arrojar luz sobre las necesidades reales de los docentes en formación que realizan estos programas, y servir como referencia para la adaptación del currículo formativo a dichas necesidades.

Tabla 2. Temas

AICLE / CLIL (2)	ANÁLISIS DEL DISCURSO	APRENDIZAJE AUTÓNOMO	BILINGÜISMO (2)
competencia comunicativa (2)	competencia estratégica	competencia gramatical (3)	competencia intercultural (2)

COMPETENCIA LÉXICA (3)	COMPETENCIA PRAGMÁTICA	COMPETENCIA SOCIOCULTURAL (12)	COMPRESIÓN LECTORA
comprensión oral	comprensión y expresión oral (2)	creencias y actitudes del profesorado	desarrollo de destrezas (2)
DISCURSO PROFESOR-ALUMNO	DISEÑO CURRICULAR Y PROGRAMACIÓN	EDUCACIÓN BILINGÜE	ELE EN INMERSIÓN (3)
ELE para alumnos sordos	ELE para inmigrantes (3)	enfoque comunicativo (3)	enfoque por tareas (3)
ENSEÑANZA DEL LÉXICO (3)	ESPAÑOL CON FINES ACADÉMICOS	ESPAÑOL FINES ESPECÍFICOS (4)	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
expresión escrita (2)	factores individuales (9)	juegos y ELE	literatura en ELE (2)
MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN ELE	METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE (2)	METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA (3)	MÚSICA EN ELE (4)
plan curricular (componentes)	Portfolio	TIC en ELE (11)	variedades del español

Existe una clara relación entre los temas elegidos por los alumnos y las competencias docentes, algo que detallaremos más ampliamente en el análisis relacional. De este modo, por lo que respecta a las competencias docentes, en el gráfico 4 se observa una clara preponderancia de temas relacionados con la organización de situaciones de aprendizaje (60%), algo que parece reflejar la preocupación de los profesores por mejorar su actividad docente. Bastante más lejos quedan aquellos trabajos que tratan sobre cómo servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo (16%) y los relacionados con facilitar la comunicación intercultural (12%), aunque se trata de dos temas muy actuales. Tras estos, hay un menor interés por la implicación de los alumnos en el control de su propio

aprendizaje (6%), y por la gestión de sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo (6%).

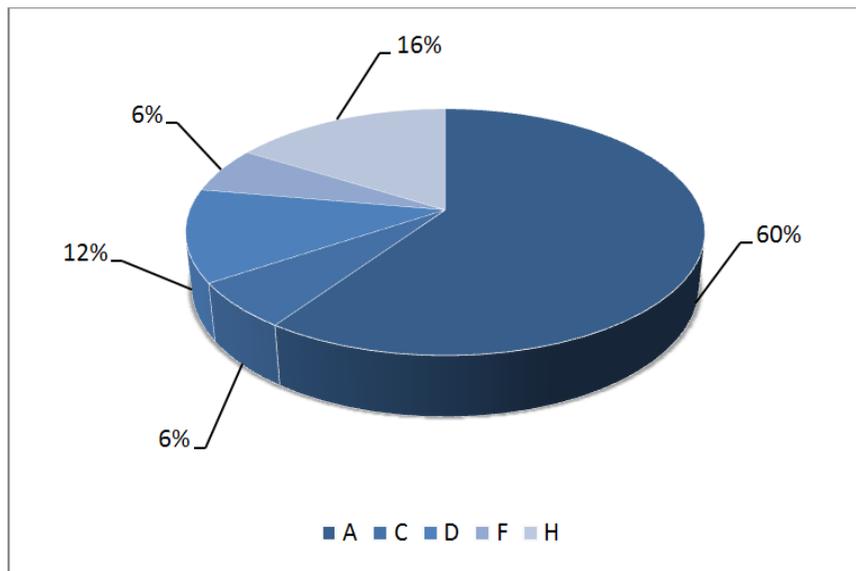


Gráfico 4. Competencias docentes

Por lo que se refiere a la inserción laboral de los egresados, el porcentaje de alumnos que confirma haber mejorado su situación laboral tras la realización del máster es alto, un 66%, mientras que un 34% no lo ha logrado (Gráfico 5). No obstante, la validez de estos datos debe tomarse con precaución, ya que existen notables diferencias en el tiempo transcurrido desde la finalización de los estudios entre las distintas cohortes seleccionadas. Posiblemente, un sondeo sobre la empleabilidad de ese título u otros similares aportaría información de interés más fiable y precisa.

Entre los beneficios, se evidencia la mejora en el puesto de trabajo (a través de ascensos de categoría y/o incrementos económicos), el acceso a un puesto de trabajo, que incluso puede ser el primero, tanto en centros privados como en universidades y otros centros públicos, en su país de residencia o en el extranjero. Otro resultado positivo expresado por los estudiantes se refiere al ámbito académico y metodológico, puesto que estiman que la realización del máster les ha servido para introducir innovaciones en su labor docente. Igualmente, reconocen que contar con esta titulación les ha supuesto obtener más puntos en procesos selectivos (como las oposiciones a cuerpos docentes), el acceso al doctorado, y en general, aprecian más posibilidades laborales (tanto en el país de residencia como en el extranjero).

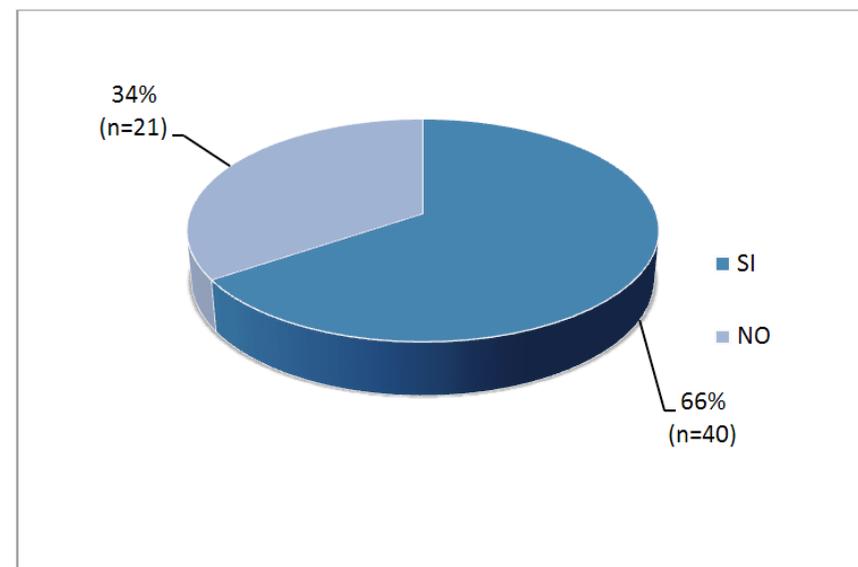


Gráfico 5. Mejoras profesionales

Con toda esta información podemos establecer que el estudiante tipo de nuestro máster es una mujer española de unos 36 años, que cuenta con una experiencia docente de entre tres y diez años. En cuanto al TFM, la línea seleccionada sería la “investigación” sobre un tema relacionado con la competencia sociocultural o las TIC en ELE. Tras la realización del máster, ha mejorado su situación laboral, ascendiendo o mejorando en su puesto y/o introduciendo mejoras en su labor docente.

5.2. ANÁLISIS RELACIONAL

Una vez realizado el análisis descriptivo, pasamos ahora a exponer los resultados del relacional para intentar establecer la posible correlación entre las competencias docentes y una selección de las variables contempladas en función de su interés para el estudio: i. tema, ii. sexo; iii. experiencia; iv. línea.

5.2.1. Correlación variable “tema” y competencias

Comenzamos comprobando la posible relación entre el tema elegido por los estudiantes y su vinculación a una determinada competencia (Tabla 3), ya que dicha relación es la que nos ha servido de base para determinar las competencias en el análisis con el resto de variables seleccionadas. Como ya comentamos anteriormente, existe una amplia predilección por temas relacionados con la organización de situaciones de aprendizaje (60%), mientras que más lejos queda el número de trabajos que tratan sobre cómo servirse de las TIC para el desempeño de la labor docente (16%) y aquellos sobre cómo facilitar la comunicación intercultural (12%). Finalmente, se aprecia un menor interés por la implicación de los alumnos en el control de su propio aprendizaje (6%), y por la gestión de sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo (6%).

Tabla 3. Relación temas y competencias

COMPETENCIAS	TEMAS	
A. ORGANIZAR SITUACIONES DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> - AICLE/CLIL - Análisis del discurso - Bilingüismo - Competencia comunicativa - Competencia gramatical - Competencia léxica - Competencia pragmática - Comprensión lectora - Comprensión y expresión oral - Desarrollo de destrezas - Discurso profesor-alumno - Diseño curricular y programación - Educación bilingüe - ELE en inmersión - ELE para inmigrantes - Enfoque comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque por tareas - Enseñanza del léxico - Español con fines académicos - Español de los negocios - Español del turismo - Español para fines específicos - Español para inmigrantes - Expresión escrita - Juegos y ELE - Literatura en ELE - Medios de comunicación en ELE - Metodología de enseñanza y aprendizaje - Variedades del español
C. IMPLICAR A LOS ALUMNOS EN EL CONTROL DE SU PROPIO APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje autónomo - Estrategias de aprendizaje - Factores individuales (motivación) - Portfolio 	
D. FACILITAR LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia sociocultural - Cultura - Interculturalidad - Competencia intercultural 	
F. GESTIONAR SENTIMIENTOS Y EMOCIONES EN EL DESEMPEÑO DE SU TRABAJO	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia estratégica - Creencias y actitudes del profesorado - Factores individuales 	
H. SERVIRSE DE LAS TIC PARA EL DESEMPEÑO DE SU TRABAJO	<ul style="list-style-type: none"> - Cine en ELE - Uso del vídeo - Música en ELE - TIC en ELE 	

5.2.2. Correlación variable "línea" y competencias

El gráfico 6 muestra la relación entre la línea de investigación del TFM y las competencias docentes. En este sentido, es evidente el amplio predominio de la competencia A ("organizar situaciones de aprendizaje"), que prácticamente supera la mitad del porcentaje en todas las líneas, excepto en la 9, en la que sobresale la competencia D ("facilitar la comunicación intercultural").

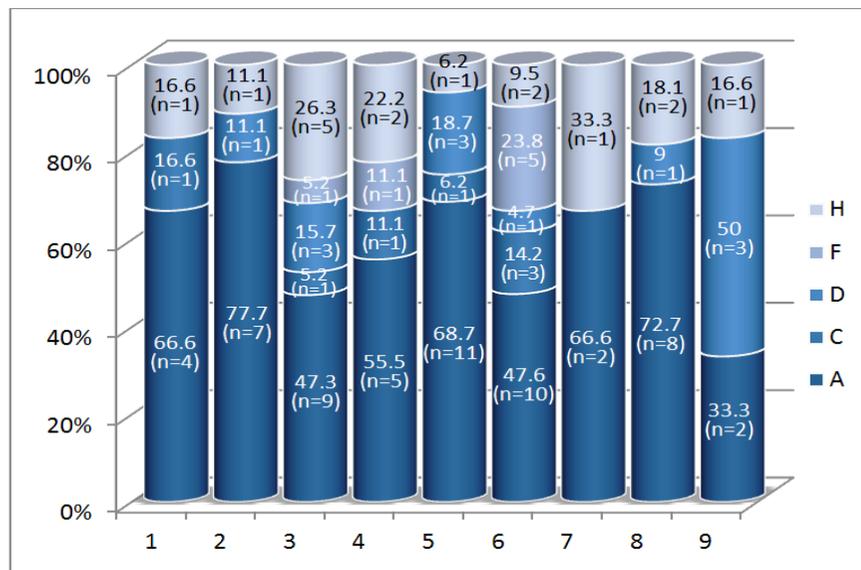


Gráfico 6. Relación línea de investigación y competencias

Así, para esta competencia A encontramos altos porcentajes en todas las líneas de investigación, que oscilan entre el 77.7% en la segunda ("análisis y diseño de materiales"), los 72.7% en la octava ("investigación-acción"), 68.7% en la quinta ("diseño de una programación didáctica"), 66.6% en la primera ("análisis de materiales") y la séptima ("investigación y diseño de materiales"), 55.5% en la cuarta ("diseño de un curso"), 47.6% en la sexta

("investigación"), 47.3% en la tercera ("diseño de materiales") y el 33.3% en la novena ("investigación-acción y diseño de materiales"). Como podemos apreciar, existe un claro vínculo entre esta competencia ("organizar situaciones de aprendizaje") y todas las líneas relacionadas con el análisis y diseño de materiales, programaciones didácticas y cursos.

Si continuamos desagregando los datos por líneas, tras esta competencia podemos destacar la importancia de la H ("servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo"), presente en todas las líneas, con porcentajes que pueden alcanzar hasta un 26.3% en la tercera o un 22.2% en la cuarta. Igualmente, la facilitación de la comunicación intercultural (competencia D) aparece hasta en seis líneas, destacando el 50% de los trabajos en la octava. Finalmente, la implicación de los alumnos en su propio aprendizaje (competencia C), aunque con porcentajes menores, se encuentra en cinco de las nueve líneas, con un 16.6% en la primera, un 14.2% en la sexta o un 11.1% en la cuarta.

5.2.3. Correlación variable "sexo" y competencias

Como podemos apreciar en el gráfico 7, existen algunas diferencias en función del sexo, ya que aunque tanto hombres como mujeres se decantan mayoritariamente por la competencia A "Organizar situaciones de aprendizaje" (mujeres 54.92% y hombres 65.51%), existe casi un 10% de diferencia a favor de los hombres. Igualmente, mientras que casi un 10% de mujeres eligen la C "Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje" (9.85%), ningún hombre lo hace. Igualmente, hayamos diferencias apreciables en la D "Facilitar la comunicación intercultural" (hombres 17.24% y mujeres 9,85%) y en la H "Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo" (mujeres 18.30%, hombres 10.34%), mientras que en el caso de la F "Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño

de su trabajo”, las cifras son similares (6.89% en hombres y 7.04% en mujeres).

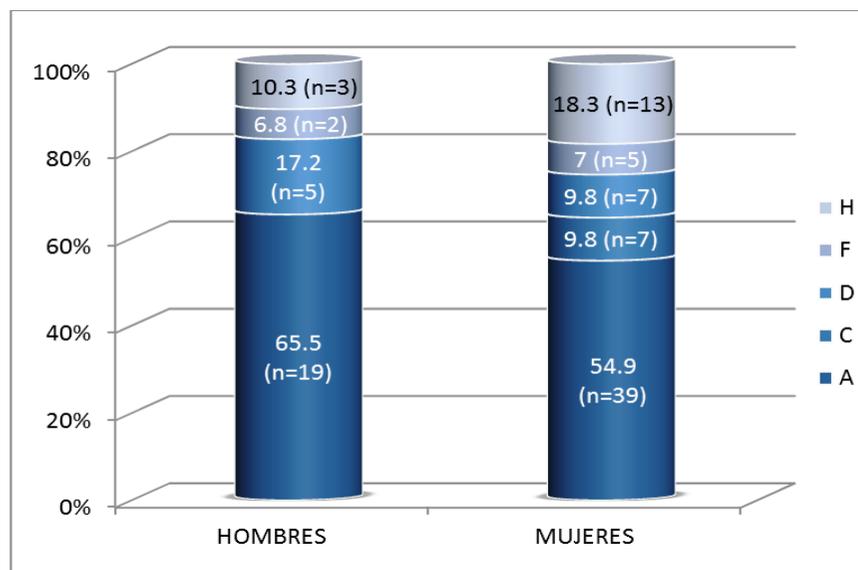


Gráfico 7. Relación sexo y competencias

5.2.4. Correlación variable “experiencia” y competencias

Recordemos que los rangos establecidos para describir la experiencia con la que podrían contar los alumnos cuando realizaron el TFM son: 1. Sin experiencia; 2. Menos de un año; 3. Entre uno y tres años; 4. Entre tres y diez años y 5. Más de diez años.

En este caso (Gráfico 8), observamos una gran semejanza en los cinco grupos en cuanto a la competencia predominante, que vuelve a ser la A: 1 (55.76%), 2 (57.14%), 3 (72.72%), 4 (60%), 5 (53.33%), aunque podemos confirmar el predominio del tercer grupo (entre uno y tres años de experiencia), con un porcentaje más elevado que en el resto, en el que es similar. Esto podría significar que los

profesores que tienen cierta experiencia están más interesados en la organización de situaciones de aprendizaje, debido a las dificultades que puedan estar encontrando en el desarrollo de su labor docente.

En cuanto al resto de grupos y competencias, sí que se aprecia una mayor variabilidad, predominando la D (17.30%) en el primero, y siendo semejantes la C, F y H (14.28%) en el segundo, y la C, F y H (9.09%) en el tercero. Finalmente, la H (26.66%) en el cuarto y en el quinto (20%) son las más usuales tras la A.

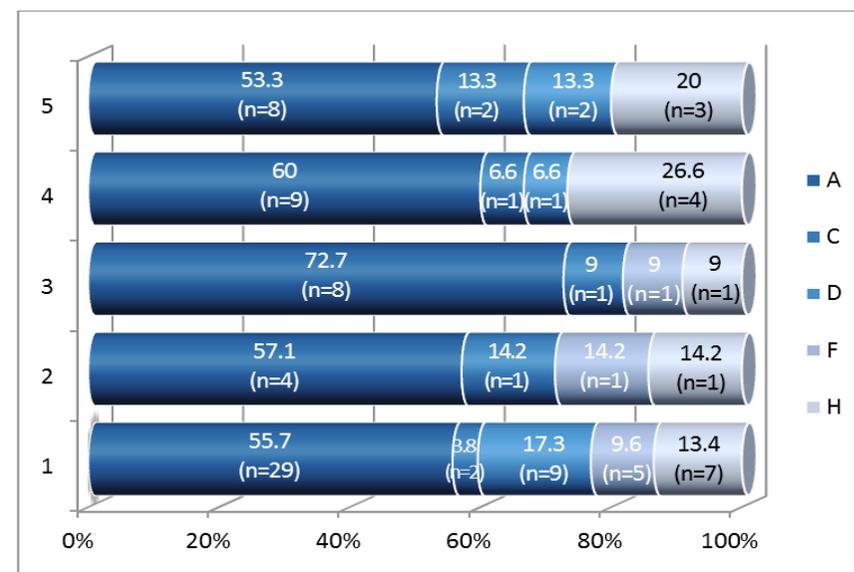


Gráfico 8. Relación experiencia y competencias

Estos datos podrían evidenciar algunas tendencias: por ejemplo, podríamos pensar que en el primer grupo (alumnos sin experiencia), un gran número de estudiantes probablemente sean recién licenciados que se sientan atraídos por un tema tan actual en ELE

como la competencia intercultural. Igualmente, en los grupos con más experiencia, se aprecia un mayor interés por el uso de las TIC, lo que implicaría una necesidad de actualización metodológica. Por tanto, podemos concluir, por lo que se refiere a esta variable, que sí incide de forma determinante en las competencias docentes.

5.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Tras la exposición y el comentario de los datos tanto de una forma descriptiva como relacional, nos encontramos en disposición de contrastar toda esta información con las hipótesis que planteamos al comienzo del trabajo.

H1. Existe relación entre las líneas y temáticas de investigación de los TFM con las competencias docentes del profesorado de ELE. Hemos podido confirmar esta hipótesis, puesto que se ha evidenciado la clara relación entre las líneas de investigación, los temas de los TFM y las competencias docentes. En concreto, de entre las propuestas por el Instituto Cervantes (2012), que hemos tomado como base para este trabajo, dicha relación se aprecia con las siguientes: A. Organizar situaciones de aprendizaje; C. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje; D. Facilitar la comunicación intercultural; F. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, y H. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo. Por porcentaje, predomina ampliamente la primera, y bastante más lejos quedan, por este orden, la H, D, C y D.

H2. La adecuación de las líneas y temáticas de investigación de los TFM a los intereses del alumnado mejoraría la calidad del programa formativo en másteres de ELE. Estimamos que hemos de confirmar esta hipótesis de partida, ya que, habiendo advertido la relación entre

las líneas y temáticas de investigación con las competencias docentes, esta adecuación serviría para adaptar los programas de formación a las necesidades e intereses reales de los profesores en formación, cumpliendo así con el objetivo de dotarlos de herramientas adecuadas para que puedan afrontar con éxito cualquier situación de enseñanza y aprendizaje.

H3. Los temas y líneas de investigación de los TFM son seleccionados por los alumnos en función de ciertas variables: edad, sexo, experiencia previa. Tras el análisis de las variables comprendidas en este estudio, tanto de forma descriptiva como relacional, confirmamos parcialmente nuestra hipótesis de partida, puesto que aunque se observa una tendencia general, independientemente de las variables analizadas, hacia la competencia en organización de situaciones de aprendizaje (A), sí que parece que ciertas variables, como la experiencia previa o la línea de investigación seleccionada, matizan en cierto modo y grado esta tendencia general. Así, estimamos pertinente tener en cuenta estas variables a la hora de confeccionar el currículo formativo en este tipo de másteres.

H4. La realización de un programa formativo basado en el desarrollo competencial mejora las condiciones laborales del alumnado. Como ha quedado acreditado en el punto correspondiente, existe un alto porcentaje de alumnos que ha mejorado su situación laboral tras la realización del máster, por lo que esta hipótesis quedaría ampliamente confirmada. Dicha mejora puede consistir tanto en ascensos de categoría y/o incrementos económicos en el puesto actual, como en el acceso a un puesto de trabajo, en centros privados, universidades y otros centros públicos. Otro aspecto positivo a destacar es que la realización del máster propicia la actualización en el ámbito académico y metodológico. Finalmente, contar con esta titulación también otorga más puntos en procesos selectivos,

favorece el acceso al doctorado, y en general, se aprecian más posibilidades laborales.

6. CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN

La formación del profesorado en el ámbito de la Educación Superior que viene desarrollándose en los últimos tiempos se fundamenta en la descripción de competencias, que orientan hacia modelos educativos articulados sobre la base de conocimientos, habilidades, actitudes y valores implícitos. De este modo, dichas competencias posibilitarán que el docente afronte de manera adecuada situaciones concretas en el desempeño de su labor.

Del mismo modo, las actuales tendencias en la formación y el desarrollo de los profesores de lengua están igualmente basadas en la descripción de las competencias docentes, tal y como recogen los diversos documentos que hemos reseñado. Por tanto, el futuro docente de ELE necesita una preparación integral en lo que respecta al dominio de conocimientos teóricos y prácticos y a la actualización continua de los mismos.

Centrándonos en el objetivo principal de este trabajo, esto es, establecer la posible relación y adecuación de las líneas de investigación y temas de los TFM con la clasificación de las competencias clave del profesorado, el análisis realizado nos permite plasmar las siguientes conclusiones:

1. Es necesario continuar avanzando en la formación del docente de ELE basada en competencias, entendidas no solo como conocimientos y habilidades, sino también como herramientas útiles

para que el profesor pueda afrontar necesidades académicas concretas y ofrecer respuestas adecuadas a las mismas.

2. Nuestro estudio ofrece datos sobre qué competencias son las más relacionadas con los TFM realizados por los alumnos de nuestra muestra: A. Organizar situaciones de aprendizaje; C. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje; D. Facilitar la comunicación intercultural; F. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, y H. Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo. Así, dichas competencias pueden servir como líneas maestras para la configuración de un currículo formativo que cumpla con lo expuesto en el punto anterior.

3. Sobre la base de dichas competencias clave, estimamos oportuno tomar también en consideración los temas más usuales en los TFM para la configuración del currículo y el establecimiento de las asignaturas de estos programas formativos. Como hemos podido ver, aparecen como temas prioritarios la competencia sociocultural, el empleo de TIC en ELE, los factores individuales, el uso de la música en ELE, el español para fines específicos, la competencia gramatical, la competencia léxica, ELE en inmersión, ELE para inmigrantes, el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, y la metodología de enseñanza.

4. Por último, las líneas de investigación de los TFM también nos parecen un recurso importante de información para la organización de los programas formativos. Así, los datos aportados en nuestro trabajo muestran que las líneas más demandadas por los alumnos del máster son la investigación, el diseño de materiales, el diseño de programaciones didácticas y la investigación-acción.

Por lo que se refiere a las posibles limitaciones y proyección de este trabajo, hemos de recordar que las temáticas de cada TFM han sido simplificadas por razones de espacio. Esto significa que pueden tratarse otros temas de forma secundaria, por lo que sería interesante un estudio más amplio de todas las temáticas presentes en los mismos.

Por otro lado, como ya hemos advertido, el análisis relacional solo ha observado en cada caso dos variables, debido a nuestro interés por comprobar la posible relación de estas variables con las competencias docentes. Así, en el futuro sería posible ampliar el estudio teniendo en cuenta más variables en cada caso, o analizar la relación entre otras de entre las que hemos presentado.

Finalmente, con el convencimiento del interés y la utilidad de los datos y conclusiones presentados, consideramos que sería oportuno ampliar tanto el espectro de ámbitos educativos como la cantidad de trabajos de otros másteres y programas en formación en ELE, impartidos en España y en otros países.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barros García, P., 2016: "La enseñanza de español y la formación del docente de español como lengua extranjera", en M^a Á. Lamolda González (comp.) y O. Cruz Moya (ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE. XXVI Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: ASELE, 15-29. Disponible en la web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0015.pdf

Battaner Arias, M^a P., 2002: "Investigación en "Didáctica de la lengua y la literatura" y la consolidación del Área de Conocimiento", *Revista de Educación* 328, 59-80.

Camps, A., 2004: "Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en Didáctica de la Lengua", *Lenguaje* 32, 7-27.

Castellano Merino, A., Fuentes Martínez, F. & de la Torre Cruz, S., 2016: "¿Todos nos formamos igual? Un análisis comparativo de másteres oficiales de español como lengua extranjera en España", en M^a Á. Lamolda González (comp.) y O. Cruz Moya (ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE. XXVI Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: ASELE, 169-176. Disponible en la web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0169.pdf

Fernández Cano, A., & Bueno Sánchez, A., 1998: "Síntesis de estudios bibliométricos españoles en educación. Una dimensión evaluativa", *Revista española de documentación científica* 21(3), 269-285.

Fondo, M^a C., 2019: "Seis competencias docentes clave para el siglo XXI", *marcoELE* 29, 1-14. Disponible en la web: <https://marcoele.com/competencias-docentes>

Goñi Zabala, J.M., 2005: *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro-ICE-UB.

Instituto Cervantes, 2012: *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en la web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, Ch., & Mcevoy, W., 2004: *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton.

López García, M^a P., 2017: "Análisis de modelos competenciales y prácticas docentes innovadoras en la formación del profesorado de ELE y E/L2", en D.G. Níkleva (ed.), *La formación del profesorado de español, como lengua extranjera. Necesidades y tendencias*. Bern: Peter Lang, 67-93.

Ministerio de Educación, 2011: *Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior*. Boletín Oficial del Estado, 3 de agosto de 2011, núm. 185, 87912-87918.

Muñoz Basols, J.A., Rodríguez Lifante, A., & Cruz Moya, O., 2017: "Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos", *Journal of Spanish Language Teaching* 4(1). Disponible en la web:

<https://goo.gl/nZdxOq>

Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K., 2007: *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education (EPOSTL)*. Strasbourg / Graz: Council of Europe / European Centre for Modern Languages. Disponible en la web:

<https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/EPOSTL-EN.pdf?ver=2018-03-22-164301-450>

Versión española, 2008: *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas. PEFPI*. Disponible en la web:

https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/C3_EPOSTL_ES_web.pdf?ver=2018-03-22-164313-200

Níkleva, D.G. & Cortina Pérez, B., 2011: "Tendencias en la investigación actual en Didáctica de la Lengua y la Literatura", en P. Núñez Delgado y J. Rienda Polo (eds.), *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: SEDLL, 2415-2428.

Níkleva, D.G. & Cortina Pérez, B., 2014: "La producción científica actual en Didáctica de la Lengua y la Literatura en revistas españolas", *Porta Linguarum* 21, 281-299.

Pastor Cesteros, S., & Lacorte, M., 2015: "Teacher Education", en M. Lacorte (ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, London / New York: Routledge, 117-133.

Sancho Gil, J.M., 2001: "Docencia e investigación: una profesión, dos mundos", *Educar* 28, 41-60.

Santos Gargallo, I. & Hernando Velasco, A., 2018: *Cómo hacer un buen TFM en ELE*, Madrid: Arco/Libros-La Muralla.

Saravia Gallardo, M.A., 2011: *Calidad del profesorado universitario: un modelo de competencias académicas*. Barcelona: Octaedro.

Verdía, E., 2013: "Las competencias clave del profesorado y la Parrilla del perfil del profesor de idiomas (EPG): dos documentos de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras", *Studia Iberystyczne* 12, 295-314.

Verdía, E., 2016: "¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español?", en M^a Á. Lamolda González (comp.) y O. Cruz Moya (ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE. XXVI Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: ASELE, 37-53. Disponible en la web:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0037.pdf

Zabalza, M.A., 2003: *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

FECHA DE ENVÍO: 15 DE DICIEMBRE DE 2019

FECHA DE ACEPTACIÓN: 10 DE ENERO DE 2020