

# Revista Comunicación

Año 47, vol. 35, núm. 1, enero-junio 2026

## La parrilla del perfil del profesor de idiomas como instrumento para evaluar competencias docentes en Español L2 en Costa Rica

**Por:** María Gabriela Amador<sup>1</sup>, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5027-1480>

**Recibido:** 3 de noviembre, 2025 · **Aceptado:** 20 de febrero, 2026

Gabriela Amador Solano. La parrilla del perfil del profesor de idiomas como instrumento para evaluar competencias docentes en Español L2 en Costa Rica. Revista *Comunicación*. Año 47, volumen 35, número 1, enero-junio 2026. Instituto Tecnológico de Costa Rica. ISSN: 0379-3974/e-ISSN1659-3820

<sup>1</sup> Doctora en Filosofía y Letras con énfasis en Lingüística por la Universidad de Alicante, Máster en Español como Segunda Lengua (Universidad de Costa Rica), Bachiller en la Enseñanza del Castellano y Literatura. Bachiller en Filología Española. Obtuvo su Especialidad en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Es coordinadora académica de los programas de español para extranjeros y formación docente ELE/EL2 del TEC. Contacto: [gamador@itcr.ac.cr](mailto:gamador@itcr.ac.cr)

## Resumen

El siglo XXI nos compromete a consolidar el perfil profesional de los educadores, lo que significa examinar el nivel de desarrollo de sus competencias. El propósito principal de este artículo es evaluar los niveles de competencia alcanzados por los docentes de español como segunda lengua (EL2) que están ejerciendo actualmente en Costa Rica, con el fin de identificar las necesidades de formación que se tienen. La metodología empleada ha sido de tipo cualitativo, en la línea de la investigación educativa, en tanto que el trabajo se da en un contexto de formación docente. Los participantes son dos tipos de informantes, seleccionados por muestreo estratificado: educadores y coordinadores de los programas curriculares. De la suma de centros costarricenses de enseñanza del español como L2, se determinó una muestra de 20 instituciones y 60 informantes. Uno de los instrumentos de recolección de datos fue la Parrilla del perfil del profesor de idiomas, la cual establece seis fases de desarrollo en un esquema tripartito: novel, autónomo y experto. Por medio de una representación gráfica de las fases de desarrollo profesional de los participantes, se determina que hay competencias clave del profesorado que se deben reforzar, a saber: gestión administrativa, evaluación y competencia digital.

---

## The Language Teacher Profile Grid as an Instrument for Evaluating Teaching Competencies in Spanish as a Second Language in Costa Rica

### Abstract

The 21st century demands an improved professional profile for educators, which entails assessing the level of development of their competencies. The main objective of this article is to evaluate the proficiency levels of teachers of Spanish as a Second Language (SSL) currently working in Costa Rica, with the aim of identifying their training needs. The methodology used was qualitative, consistent with educational research, as the study was conducted within the context of teacher training. The participants consist of two types of informants, selected through stratified sampling: teachers and curricular program coordinators. From among all Costa Rican institutions that teach Spanish as a second language, a sample of 20 institutions and 60 participants was selected. One of the data collection instruments was the Language Teacher Profile Grid, which outlines six stages of development within a tripartite framework: novice, independent, and expert. By using a graphic representation of the stages of professional development of the participants, key teaching competencies that need to be strengthened have been identified, namely: administrative management, assessment, and digital competence

### **Palabras clave:**

EL2 en Costa Rica, formación profesorado, competencias docentes, desarrollo profesional.

### **Key words:**

SSL in Costa Rica, teacher training, teaching competencies, professional development. onto-semiotic approach.

## INTRODUCCIÓN

“(...) el que tengamos conocimientos adquiridos, habilidades desarrolladas y actitudes determinadas, no significa que seamos competentes, no es suficiente”  
(Higuera, 2012)

En las últimas décadas, la formación del profesorado de español como segunda lengua (EL2) a nivel mundial ha experimentado un progreso constante, por ende, la realización de congresos, seminarios, foros y simposios ha permitido un espacio para presentar investigaciones que responden a la preocupación por consolidar el perfil profesional de los docentes. Resulta importante llevar a cabo estudios que permitan conocer las necesidades formativas más urgentes, así como las competencias digitales, interculturales y pedagógicas que deben reforzarse para responder a las demandas actuales de los estudiantes. De esta manera, la reflexión académica y la evidencia empírica se convierten en un insumo fundamental para diseñar programas de formación docente más pertinentes, inclusivos y sostenibles.

A pesar de que los educadores EL2 en Costa Rica tienen aproximadamente de 10 a 30 años de experiencia enseñando el idioma (Amador, 2022), no existen publicaciones que demuestren cuál ha sido su formación inicial en docencia, qué tan actualizados están en criterios o fundamentos para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) o segunda lengua (EL2), cuáles son las competencias clave con las que cuentan y, en función de todo ello, cómo debería ser la formación que habrían de recibir los futuros docentes.

El educador, según Verdía (2012a), tiene el compromiso de velar por el desarrollo progresivo de su competencia docente, de buscar maneras para mejorar constantemente ese rol, autoevaluarse, monitorear la adquisición de sus destrezas, poner en práctica lo aprendido en su profesión y buscar opciones de capacitación para actualizarse en su campo. De ahí la importancia de este artículo, el cual se centra en evaluar los niveles de competencia alcanzados por los docentes de españolL2 que ejercen actualmente en Costa Rica, para obtener una imagen gráfica de las fases de desarrollo profesional que ayude a identificar las necesidades de formación.

En ese progreso, Verdía (2012b) alude a la importancia de recurrir a las investigaciones que se han generado en torno a la formación del profesorado. Entre los estudiosos se encuentran Estaire y Fernández (2012), quienes plantean distintos estadios, los cuales no tienen por qué ser homogéneos: profesorado novel, profesorado autónomo y profesorado experto. Dicha clasificación será referente para el análisis de datos de los informantes que participen en esta investigación.

En primer lugar, se encuentra el nivel novel, es decir, personas que se inician en la docencia o tienen una experiencia limitada en este campo. En su actuación en el aula, cuentan con la guía de un tutor, además de los materiales y recursos didácticos que le proporciona el equipo docente. De esta forma, van ampliando las habilidades, destrezas, experiencia cultural con los educandos y conocimientos básicos para ser mejores docentes en el aula.

En el proceso de formación, el profesorado novel participa observando clases y en sesiones de capacitación, colabora en las tareas del equipo docente, reflexiona sobre su desempeño en el aula e incorpora la retroalimentación que recibe del tutor o de los compañeros; progresivamente interioriza los conocimientos básicos que sustentan las acciones llevadas a cabo por la persona educadora y los contrasta en su práctica docente (Estaire y Fernández, 2012, p. 99).

En segundo lugar, está el profesorado autónomo, es decir, quien cuenta con una experiencia docente en cursos de diferentes niveles, posee una competencia comunicativa lingüística de la lengua meta equivalente al nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) o superior y tiene un gran interés en capacitarse constantemente, para ejercer de manera eficaz. En este sentido, Estaire y Fernández (2012) afirman que:

el profesorado autónomo es capaz de valorar los intereses y características de sus alumnos y diseñar, de acuerdo con ello, sus propias programaciones, la selección de los materiales idóneos en coherencia con el enfoque metodológico elegido, adaptarlos al grupo meta, reforzar los aspectos que considere oportunos para sus alumnos, tanto para el desarrollo de las actividades y estrategias comunicativas como para la interiorización de los exponentes lingüísticos y socioculturales; tiene capacidad para valorar el progreso de sus alumnos y proporcionarles instrumentos para que ellos mismos lo puedan hacer, al mismo tiempo que les ofrece retroalimentación y favorece su autonomía. (p. 100).

En tercer lugar, se encuentra el profesorado experto, el cual posee un alto grado de experiencia, formación y competencia didáctica, además de amplios conocimientos sobre los procesos de aprendizaje de la L2, la metodología de L2 y la misma lengua que enseña, con un nivel elevado de conciencia lingüística sociocultural e intercultural. Este tipo de educador se siente capacitado para desarrollar también actividades investigadoras y docentes especializadas como:

Coordinar proyectos, orientar y tutorizar a profesores principiantes y dar apoyo a los profesores que lo requieran, organizar sesiones de observación de clases, participar en proyectos de investigación en acción, diseñar actividades de formación presenciales o en red, programar cursos generales y específicos, revisar currículos, crear y adaptar materiales didácticos y elaborar pruebas de evaluación de dominio. (Estaire y Fernández, 2012, pp. 100-101).

Tal como dice Higuera (2025), la formación de educadores de EL2 debe responder a la complejidad del quehacer, pues para ser un buen profesional de la enseñanza en este campo se requiere una serie de conocimientos sobre la lengua, su didáctica, adquisición de lenguas, técnicas para enseñar diferentes contenidos lingüísticos, etc., así como una serie de habilidades docentes, comunicativas o interculturales que solo pueden ejercitarse y mejorarse a través de la práctica. Según Estaire y Fernández (2012), a partir de la variedad de niveles de formación, experiencias previas y contextos en que se ejerce, los docentes de L2 pueden poseer grados diferenciados de competencia en cada uno de los “saberes” y ámbitos. Para atender a esta diversidad, sería deseable organizar las acciones de formación, de manera que los profesores pudieran seleccionar tanto los módulos de diferentes niveles como los ámbitos de acuerdo con su preparación y necesidades.

Por ejemplo, una profesora nativa que ha enseñado otros idiomas puede situarse en un nivel experto de competencia comunicativa, en un nivel autónomo en lo que se refiere al desarrollo de las actividades y estrategias comunicativas y en un nivel inicial en lo que concierne a los aspectos relacionados con la atención a la forma y al desarrollo de la autonomía. (p. 113).

El profesor de EL2 en un nivel experto tiene una sólida formación disciplinaria y psicopedagógica, además de una amplia educación interdisciplinaria e intercultural. Como parte de sus actividades formativas, debe evaluar constantemente su competencia docente y, de acuerdo con sus intereses, debilidades y fortalezas, planificar un trabajo personal que le permita “saber hacer” para tomar las decisiones oportunas.

En este sentido, autoevaluarse para conocer las competencias docentes clave permitirá favorecer el aprendizaje de la lengua por parte del alumnado; en tanto posibilita que el profesorado tome conciencia de sus fortalezas y áreas de mejora, a la vez que adopta decisiones pedagógicas más informadas y coherentes con las demandas del contexto educativo actual. Esta reflexión sistemática sobre la propia práctica contribuye no solo a optimizar los procesos de enseñanza y evaluación, sino también a fortalecer la autonomía profesional y el desarrollo continuo del educador. De ahí la importancia de haber seleccionado el instrumento *Parrilla del perfil del profesor de idiomas (EPG)*, el cual ofrece un marco estructurado y progresivo para analizar el nivel de desarrollo de las competencias docentes; este se define de la siguiente manera:

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 en 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. (EPG, 2013, p. 4)

La EPG es el resultado de un proyecto de dos años, cofinanciado por la Comisión Europea, en el que participaron once organizaciones europeas. Aunque esta investigación comenzó en el 2011, estuvo disponible en versión interactiva y en línea hasta el 2013. La guía de usuario de este instrumento se refiere al proceso de pilotaje y a cómo se validaron los descriptores, de la siguiente manera:

Como parte del Proyecto *EPG*, se pilotó la parrilla en cinco idiomas con casi 2000 profesores de 20 países europeos, y con más de 60 responsables académicos y 100 formadores que trabajan en diversos contextos de enseñanza en 11 países europeos. El objetivo era validar los descriptores de la parrilla, verificar que eran válidos en cinco idiomas e identificar los cambios necesarios para elaborar la versión final, que está disponible en nueve lenguas, junto con una Guía de usuario. (EPG, *European Profiling Grid*, 2013, p. 5).

Según Verdía (2013), se desarrolló inicialmente para evaluar a los profesores de la red de centros pertenecientes a la Asociación para la evaluación y la acreditación de la calidad de los servicios lingüísticos, llamada EAQUALS (*European Association for Quality Language Services*). Después de aplicarse, hubo una validación y mejora a través de un nuevo proyecto *European Profiling Grid*

para docentes de lenguas (*EPG*) en el que participaron once socios europeos de Alemania, Austria, Bulgaria, España, Francia, Holanda, Italia, Polonia, Reino Unido y Turquía; este fue financiado con fondos de la Comisión Europea.

Tal como lo señala Verdía (2012), *EAQUALS* es una asociación internacional sin ánimo de lucro, compuesta por instituciones y otras organizaciones relacionadas con la enseñanza de idiomas. Tiene como misión promocionar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas, así como el enriquecimiento profesional mutuo. *EAQUALS* creó un sistema internacional de control de calidad para acreditar a los centros de enseñanza de idiomas que cumplen sus estándares, el cual describe sus objetivos a continuación:

Los objetivos que se planteó este proyecto fueron: 1. Validar y desarrollar la parrilla original, creada por primera vez en 2006 para uso interno de los centros de idiomas acreditados por los exhaustivos criterios de calidad de *EAQUALS*. 2. Crear una versión de la parrilla en nueve lenguas (inglés, francés, alemán, español, italiano, búlgaro, holandés, turco y polaco) y una versión interactiva en cuatro (inglés, francés, alemán y español). 3. Elaborar una Guía del usuario para orientar sobre cómo utilizar la parrilla en diversos contextos de enseñanza. (*EAQUALS*, 2013, p. 3).

Los educadores deberían buscar evidencias de sus competencias profesionales y revisar sus actuaciones a través de sus planes de clase, de las actividades y tareas de aprendizaje que llevan al aula, los materiales y los recursos multimedia que usan, las pruebas de evaluación que diseñan y aplican, así como de los diarios de aprendizaje y los portafolios del estudiantado, entre otros insumos pedagógicos. Este proceso de análisis permite contrastar las intenciones didácticas con las prácticas efectivamente implementadas, identificar posibles incoherencias metodológicas, y valorar el impacto de las decisiones docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## METODOLOGÍA

La metodología empleada ha sido de tipo cualitativo, en la línea de la investigación educativa, en tanto que el trabajo tiene lugar en un contexto de formación docente y corresponde a uno de los capítulos de la tesis doctoral de la autora de este artículo. La investigación se fundamenta en la necesidad de contar con un procedimiento riguroso y verificable que permita analizar con mayor objetividad tanto las competencias como las trayectorias profesionales de los educadores participantes. Para este propósito se seleccionó la

Parrilla del perfil del profesor de idiomas (EPG), un instrumento ampliamente reconocido en la evaluación del desarrollo docente, que ofrece una visión estructurada y progresiva de las fases de profesionalización del profesorado. La elección de este instrumento responde a su capacidad para integrar aspectos formativos, experienciales y actitudinales, lo que garantiza una aproximación integral al objeto de estudio (Amador, 2022). Asimismo, la combinación del formulario EPG con la documentación probatoria solicitada a los docentes fortalece la validez de los datos, al contrastar las percepciones reportadas a través de evidencias concretas de titulación, experiencia y desempeño profesional.

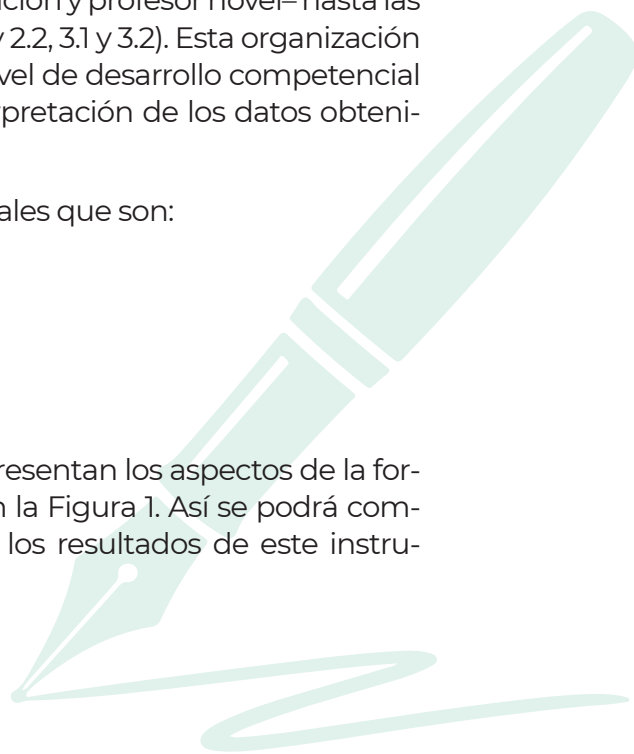
De esta manera, la aplicación de la Parrilla EPG se llevó a cabo mediante una entrevista individual con cada docente que participó, se utilizó la versión digital del instrumento disponible en la web. Durante este proceso, a cada persona se le concedió un tiempo determinado para completar la parrilla de autoevaluación, con el acompañamiento permanente de una persona guía, quien estuvo disponible para aclarar dudas, explicar los descriptores de las competencias, y garantizar una comprensión adecuada de los niveles y fases de desarrollo propuestos por el instrumento. Esta modalidad de aplicación permitió recoger datos de manera sistemática y reflexiva, lo que favoreció respuestas fundamentadas en la propia práctica profesional.

Asimismo, para el análisis de los resultados, se tomaron en cuenta las seis fases de desarrollo profesional que propone la EPG. Estas se presentan de forma horizontal en los gráficos, debajo de las barras correspondientes, y abarcan desde las fases iniciales –profesor en formación y profesor novel– hasta las avanzadas de desempeño experto (1.1 y 1.2, 2.1 y 2.2, 3.1 y 3.2). Esta organización permitió visualizar de manera progresiva el nivel de desarrollo competencial del profesorado participante y facilitar la interpretación de los datos obtenidos.

La Parrilla *EPG* tiene cuatro categorías principales que son:

- Formación, titulación y experiencias
- Competencias docentes clave
- Competencias transversales
- Profesionalismo

En ellas se clasifican 13 subcategorías que representan los aspectos de la formación profesional, las cuales se muestran en la Figura 1. Así se podrá comprender mejor los gráficos que demuestran los resultados de este instrumento.



**Figura 1.** Instrumento en blanco para muestra de las 13 subcategorías

<b>Formación, titulación y experiencia</b>						
	Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Dominio de la lengua						
Formación						
Evaluación de la práctica Docente						
Experiencia docente						

<b>Competencias docentes clave</b>						
	Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Metodología: conocimientos y habilidades						
Evaluación						
Planificación de clases y de Cursos						
Gestión del aula e interacción						

<b>Competencias transversales</b>						
	Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Competencia intercultural						
Conciencia lingüística						
Competencia digital						

<b>Profesionalismo</b>						
	Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Comportamiento profesional						
Gestión administrativa						

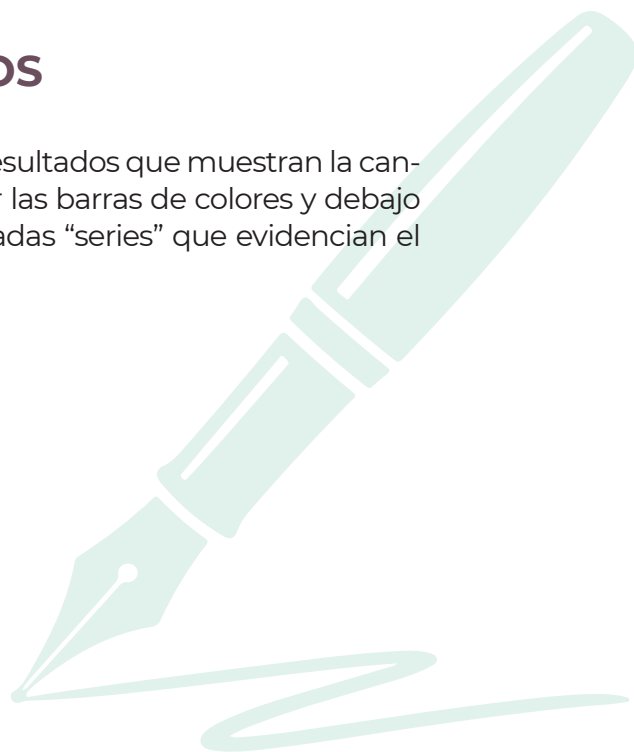
Fuente: elaboración propia a partir de la EPG (2013, p. 5)

Los 60 informantes de nacionalidad costarricense, con edades entre los 20 y los 60 años, cuya lengua materna es el español, fueron seleccionados por ser los únicos docentes contratados en un tiempo no menor a 2 años en la institución respectiva. Por cada escuela, en total 21 centros entrevistados, hay un promedio de 3 docentes que se mantienen durante el año lectivo, al resto de los educadores se le contrata por tiempos definidos, según la demanda de estudiantado extranjero. La cantidad de instituciones que han sido parte del estudio es 21, esto es una muestra del 50% de la totalidad de los centros de enseñanza del español como segunda lengua del país (Amador, 2022).

En síntesis, aplicar la Parrilla EPG y la verificación documental permitió obtener una visión holística y confiable del nivel de desarrollo profesional de los sesenta participantes. Este procedimiento metodológico no solo asegura la consistencia y fiabilidad de los resultados, sino que también posibilita un análisis comparativo entre las distintas fases de desarrollo profesional y las categorías clave de la docencia.

## RESULTADOS

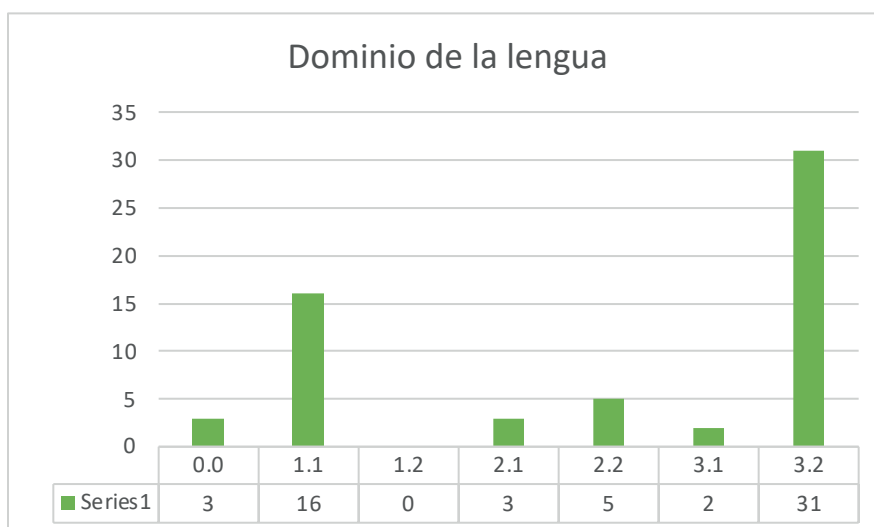
A continuación, se presentan los gráficos de resultados que muestran la cantidad de docentes por nivel, representada por las barras de colores y debajo de ellas, en la barra horizontal, están las llamadas "series" que evidencian el número de personas por cada subcategoría.



**Primera categoría: Formación, titulación y experiencia**

Subcategoría 1: Dominio de la lengua

**Figura 2.** Dominio de la lengua



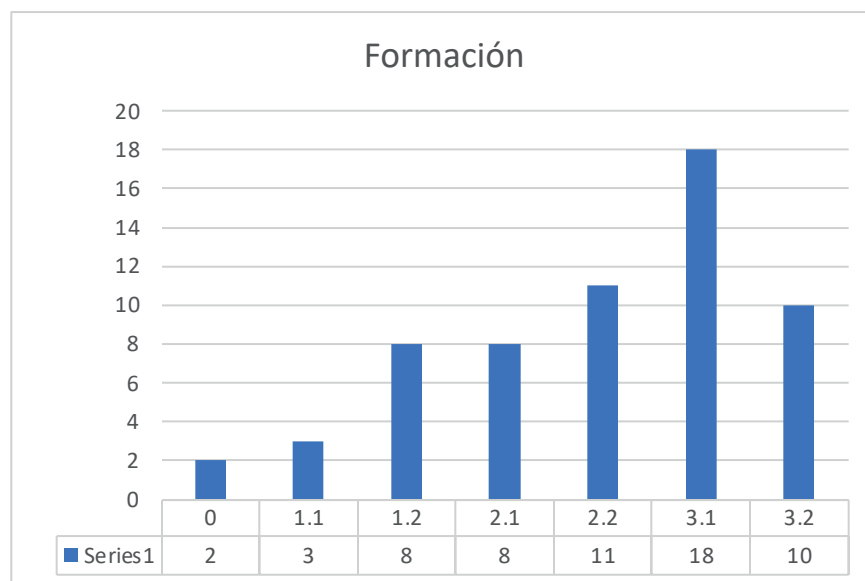
Fuente: elaboración propia

A partir de la lectura del gráfico, de las 60 personas encuestadas, 33, aproximadamente la mitad, consideran tener un nivel de dominio de la lengua experto (3.1, 3.2); por su parte, 8 asumen que tienen un nivel de dominio autónomo (2.1, 2.2) y finalmente 16 docentes marcaron la opción 1.1, porque consideran que son un educador novel. Por el contrario, tres personas no marcaron ninguna opción, porque son profesores no nativos y están en el proceso de capacitación de la lengua meta. Precisamente tal subcategoría está pensada para los no nativos, para que indiquen qué grado de dominio de la L2 poseen, pues se supone que conocen el idioma español, pero deben marcar el nivel de desarrollo en el cual se ubican.

Partiendo de que el dominio de la lengua para poder ser docente del español se refiere al nivel de conocimiento lingüístico y su capacidad de usar el idioma meta, no basta con solo haber vivido en un país hispanohablante o haber nacido ahí; se requiere utilizar el idioma de manera eficaz y tener los conocimientos lingüísticos para desenvolverse en un contexto determinado. A partir de los atestados que estas personas presentaron, solo 33 (quienes están en el 3.1, 3.2) se encuentran en la fase de nivel experto.

Subcategoría 2: Formación

**Figura 3.** Formación



Fuente: elaboración propia

A partir de la lectura del gráfico, de las 60 personas encuestadas, 28 en total se ubican en las fases 3.1 y 3.2 porque poseen un título académico en la enseñanza de la lengua meta, mientras que 19 docentes (ubicados en los niveles 2.1 y 2.2) están en proceso de estudio y han obtenido una certificación inicial de cursos relacionados con el idioma español. Además, 11 educadores se forman en esta área de enseñanza. Por último, 2 personas no han estudiado ni se han capacitado en la lengua meta, para el momento en que se les preguntó.

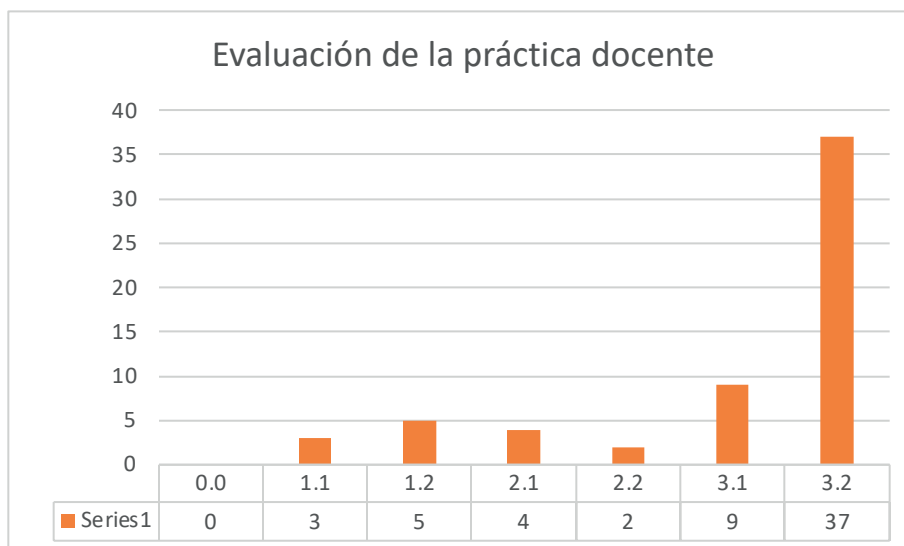
Dado que se solicitó la documentación del currículo para corroborar los datos que habían asignado al formulario de la parrilla, se obtuvo que 10 personas cuentan con un grado de máster, 37 docentes tienen un título de bachillerato universitario en la lengua meta o en programas de formación continua como del Técnico en la Enseñanza del EL2. El resto de los participantes (13 en total) posee diplomas en otras áreas no afines.

El hecho de que solo 10 entrevistados tengan el grado de máster es lamentable porque a la mayoría no le preocupa, le da tranquilidad contar solo con el bachillerato universitario, no hay interés en superarse académicamente y otros ni siquiera poseen título en el área, lo cual es preocupante porque en este

campo de estudio la actualización profesional es fundamental para mejorar la calidad de la educación. Un dato que alarma es que 2 personas no tengan formación académica y están trabajando por planilla. Se debe revisar el expediente de cada participante para darle el seguimiento que necesita con respecto a sus competencias.

Subcategoría 3: Evaluación de la práctica docente

**Figura 4.** Evaluación de la práctica docente



Fuente: elaboración propia

La subcategoría de “Evaluación de la práctica docente” se refiere a las horas en que un profesor ha sido observado por un tutor y la evaluación recibida para retroalimentar el proceso. A partir de la lectura del gráfico, de las 60 personas encuestadas, más de la mitad, 37 (ubicadas en el nivel 3.2), han sido observadas y evaluadas durante un mínimo de 14 horas tanto en sus prácticas tutorizadas como en su actividad docente, además de que han recibido retroalimentación documentada positiva.

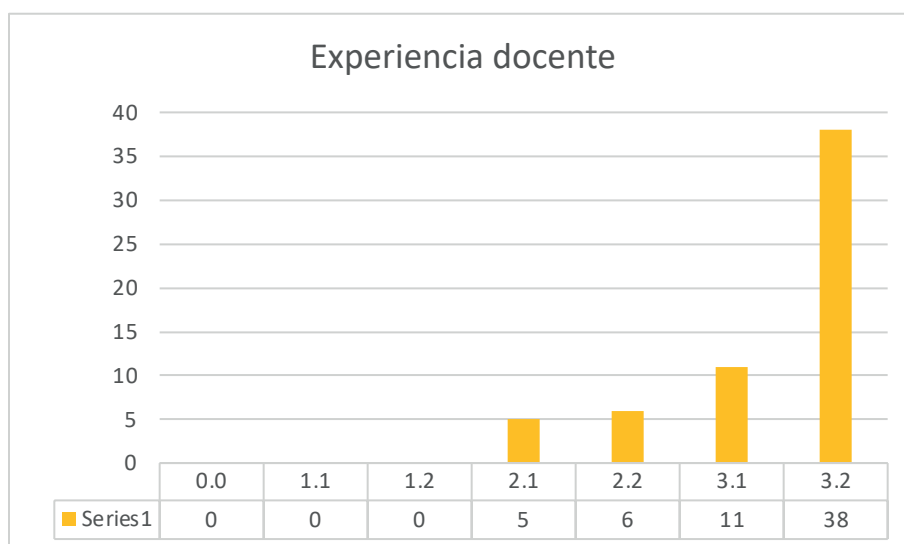
Mientras tanto, 9 docentes (3.1) han sido evaluados y observados durante un mínimo de 10 horas, en sus diversos niveles y con distintos tipos de aprendientes; 2 (2.2.) de ellos han realizado un mínimo de 6 horas de prácticas tutorizadas de enseñanza en al menos dos niveles; 4 (2.1), durante su formación inicial, han llevado a cabo un mínimo de 2 horas de prácticas en al menos dos niveles. Por su parte, 5 (1.2) han sido supervisados, observados y evaluados positivamente en sus clases y 3 (1.1) están apenas adquiriendo experiencia,

entonces, solo comparten su vivencia en el aula con algún compañero que les proporciona retroalimentación.

Se aprecia en el gráfico que la mayoría tiene un buen nivel de desarrollo en esta competencia, lo cual es satisfactorio. Se puede interpretar que un porcentaje mínimo pertenece a escuelas donde del todo no realizan la observación de clase ni la retroalimentación. Debería de ser parte de la rutina de evaluación del centro. Queda la tarea de darles seguimiento a las personas con un nivel novel o autónomo en esta subcategoría.

Subcategoría 4: Experiencia docente

**Figura 5.** Experiencia docente



Fuente: elaboración propia

La subcategoría de “Experiencia docente” corresponde a las horas laboradas en el rol de educador EL2, con base en los años de trabajo en esta área. A partir de la lectura del gráfico, de las 60 personas encuestadas, 38 (ubicadas en el nivel 3.2) tienen alrededor de 6000 horas de experiencia acreditadas, según se les consultó; esto equivale a más de 15 años de trabajar en esta área, han impartido clases en varios contextos de enseñanza y en algún momento han sido tutores de otros docentes.

Mientras tanto, 11 personas (nivel 3.1) cuentan con entre 2400 y 4000 horas de experiencia docente en todos los niveles excepto en el C2; 6 (2.2) de ellas tienen entre 800 y 2400 horas de experiencia y 5 (2.1), entre 200 y 800 horas

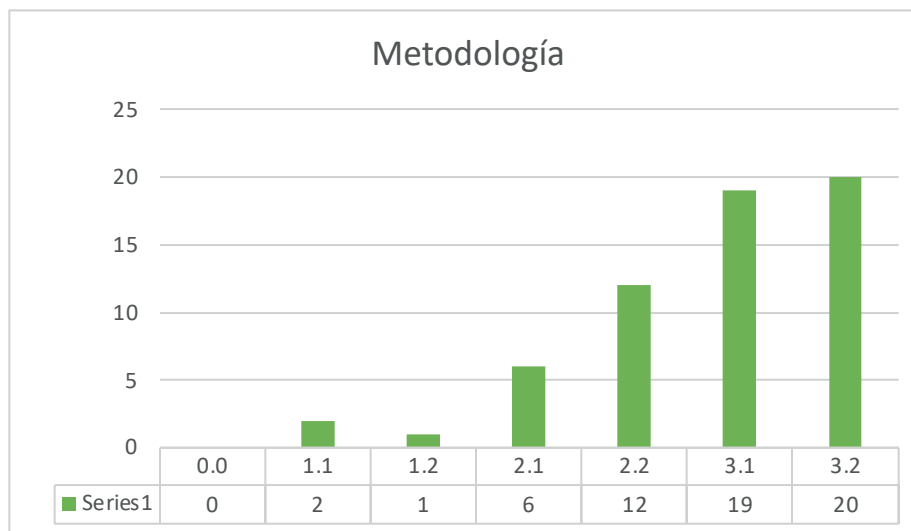
de práctica acreditada. Además, la mayoría de estos profesores ha dado clases en los niveles del A1 al B2. Esta subcategoría es una de las que mejor se califica en cuestión del progreso en la fase de desarrollo de nivel experto, hay amplia experiencia docente en el campo, pero no todos poseen la formación académica requerida.

El resultado refleja, a nivel país, la existencia de una prioridad por atender la demanda práctica de las clases de español, debido a la cantidad de extranjeros que llegan con ese objetivo; sin embargo, este dato versus el de la formación docente se puede interpretar como que no se le da la consideración merecida en tema académico, pues se piensa más en atender estudiantes y crecer en la parte económica de las instituciones, sin importar qué tan preparados están los docentes para poder ejercer su rol con calidad.

**Segunda categoría: Competencias docentes clave**

Subcategoría 1: Metodología: conocimientos y habilidades

**Figura 6.** Metodología



Fuente: elaboración propia

A partir de la lectura del gráfico, se determina que de las 60 personas encuestadas, más de la mitad (39) se consideran en un nivel experto; 20 (3.2) tienen un conocimiento preciso de las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, de forma tal que pueden capacitar a sus colegas sobre el tema. Por su parte, un total de 31 docentes (ubicados en el 3.1 y 2.2) logran justificar teóricamente el enfoque de enseñanza adoptado y utilizar un repertorio de

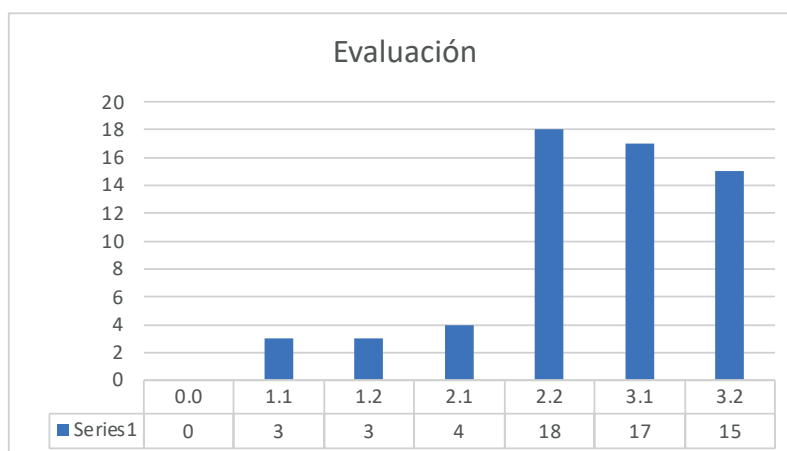
técnicas, actividades y materiales para sus clases. Según los participantes, la misma experiencia docente en el campo les ha permitido reconocer los mejores métodos para sus clases.

Por otro lado, 7 personas contempladas en el 2.1 y 1.2 cuentan con un conocimiento básico de diversas teorías y métodos de aprendizaje de idiomas, a partir de esto pueden elegir cuáles usar según las necesidades de sus estudiantes. Finalmente, 2 educadores (nivel 1.1) consideran que apenas están en un proceso de aprendizaje en este tema y se toman la tarea de identificar metodologías a partir de lo que observan de sus colegas.

Estos resultados se pueden interpretar a partir de la subcategoría “Formación”, porque presentan cierta coincidencia en porcentajes; entonces, quienes tienen títulos en máster o en estudios universitarios de la lengua meta también consideran haber alcanzado esta competencia sobre la metodología, y el uso de un repertorio de técnicas, actividades y materiales de enseñanza. A medida que han tenido formación académica, han adquirido las técnicas, actividades y el uso de los materiales de enseñanza.

Subcategoría 2: Evaluación

**Figura 7.** Evaluación



Fuente: elaboración propia

Dentro de las competencias docentes está la capacidad del profesorado para integrar la evaluación en el proceso de aprendizaje. A partir de la lectura del gráfico, de las 60 personas encuestadas, 50 (ubicadas en el 3.2, 3.1 y 2.2) pueden coordinar y confeccionar tareas de evaluación periódicas para medir el progreso de sus educandos versus una minoría (10 en total) que para apli-

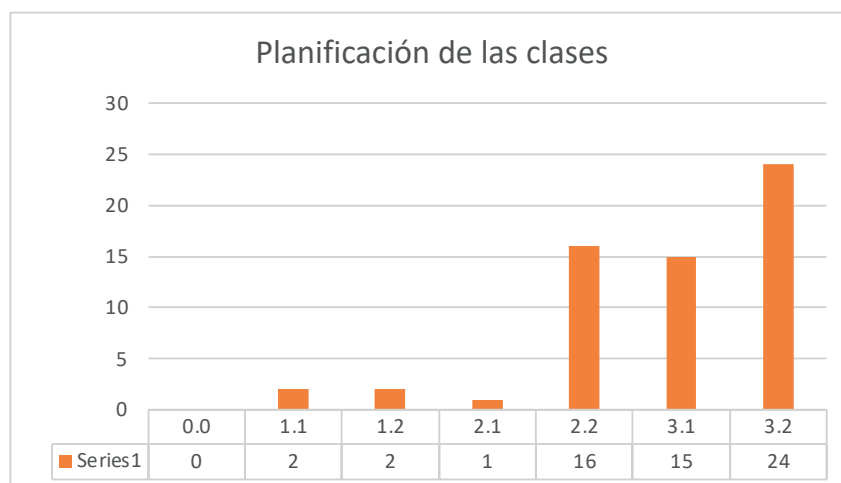
car la evaluación deben usar el material que se les ha proporcionado, a pesar de poder dar a sus estudiantes una retroalimentación clara sobre los puntos fuertes y débiles que deben mejorar.

De los 50 profesores clasificados, 15 están en un nivel experto 3.2, es decir, pueden dirigir sesiones de capacitación sobre el tema en sus lugares de trabajo, así como diseñar pruebas de evaluación formales para conocer el nivel de dominio del alumnado. Mientras que 17 alcanzan la fase 3.1, en otras palabras, se sienten más familiarizados con utilizar los criterios del MCER para evaluar de forma fiable el dominio lingüístico, tanto oral como escrito, de los aprendientes.

Un total de 18 profesores alcanzan un nivel autónomo, dicho de otro modo, una mayoría se encuentra en una sola fase de desarrollo. Estos pueden llevar a cabo tareas de evaluación periódicas para comprobar el progreso de los aprendientes en el ámbito lingüístico y en el uso de la lengua. También son capaces de usar un sistema de corrección para identificar tipos de errores en el trabajo escrito. Se puede interpretar que existe un dominio general del MCER para aplicarlo en la evaluación, sin embargo, hay menos experiencia con el diseño de pruebas de diagnóstico o certificación. Esta es una de las competencias que se debe reforzar en el profesorado costarricense para que llegue a tener un porcentaje mayor en el nivel experto.

Subcategoría 3: Planificación de clases y de cursos

**Figura 8.** Planificación de las clases



Fuente: elaboración propia

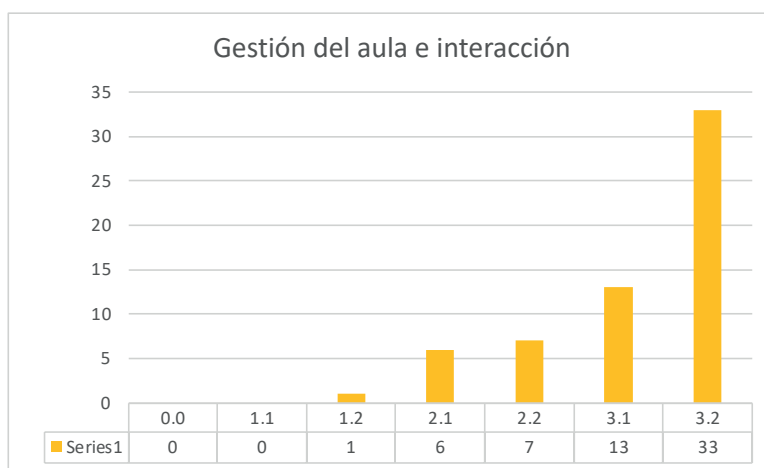
A partir de la lectura del gráfico, de las 60 personas encuestadas, menos de la mitad se consideran en el máximo nivel experto: 24 (3.2) pueden diseñar cursos especializados para contextos distintos que integren los contenidos lingüísticos y comunicativos propios de la especialidad, así como orientar a sus colegas para evaluar y tener en cuenta las diferentes necesidades individuales al planificar un programa. Por su parte, un total de 15 (3.1) es capaz de realizar un minucioso análisis de necesidades para elaborar un programa de curso detallado y equilibrado que incluya actividades de reciclaje y de repaso.

Por otro lado, 16 docentes pueden planificar una sesión o parte de esta teniendo en cuenta el programa del curso, las necesidades de los aprendientes y el material del que se dispone (nivel 2.2). No obstante, una minoría de educadores, 5 en total, distribuidos en las fases 2.1, 1.2, 1.1, espera que se le dé el programa del curso para preparar sus planes de clase, aunque pueden adaptarlo, teniendo en cuenta logros y dificultades de aprendizaje.

Un porcentaje alto de la población posee esta categoría en nivel experto y tal resultado coincide con la cantidad de docentes que ha impartido lecciones. Generalmente, desde las primeras semanas de trabajo se ven expuestos a la creación de planes didácticos. A mayor práctica docente, mayor experiencia en la planificación de las unidades de los cursos. Queda la tarea de darles seguimiento a quienes se mantienen en la fase novel, lo cual se asocia con los resultados de aquellos que aún no cuentan con experiencia suficiente en el campo.

Subcategoría 4: Gestión del aula e interacción

**Figura 9.** Gestión del aula e interacción



Fuente: elaboración propia

A partir de la lectura del gráfico, de las 60 personas encuestadas, 46 se ubican en un nivel experto (3.2, 3.1), es decir, en esta subcategoría asignan a sus estudiantes un aprendizaje basado en tareas, en el que se logra un seguimiento preciso y minucioso de las actuaciones individuales y de grupo. Sin embargo, 13 docentes (2.2, 2.1) se ubican en un nivel autónomo, donde pueden tanto organizar como gestionar el trabajo en parejas y en grupos de una manera eficiente.

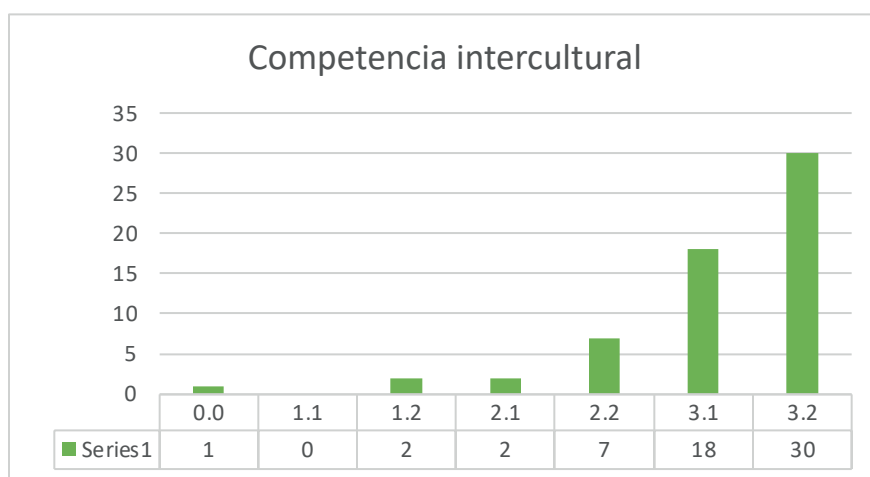
Por su lado, únicamente una persona del total de 60 se considera del rango de profesor novel, en este sentido puede hacer que los aprendientes trabajen en parejas o en grupos, a partir de las actividades que están descritas en un manual. A diferencia de este, los docentes autónomos y expertos dan un seguimiento preciso y minucioso a los estudiantes, a través de la creación de técnicas y recursos que puedan implementar en sus aulas.

Este resultado en la subcategoría de “Gestión del aula e interacción” es muy positivo, una mayoría puede utilizar variedad de técnicas para dar retroalimentación y seguimiento a los aprendientes. De hecho, esta categoría coincide con la cantidad de personas que alcanzan el nivel experto en “Experiencia docente”. Se comentó entre los participantes que a mayor experiencia en el campo, mayor dominio de las técnicas, control de aula y organización de lo que implica la labor docente en general (Amador, 2022).

### **Tercera categoría: Competencias transversales**

Subcategoría 1: Competencia intercultural

**Figura 10.** Competencia intercultural



Fuente: elaboración propia

A partir de la lectura del gráfico, de las 60 personas encuestadas, 48 se ubican en el nivel experto (ubicadas en el 3.2, 3.1), es decir, pueden ayudar a colaborar con la creación de materiales y sugerir las técnicas que permitan gestionar de forma eficiente áreas sensibles desde un punto de vista cultural. Mientras que 9 docentes del total de 60 se encuentran en un nivel autónomo en el 2.2 y 2.1, lo cual quiere decir que pueden ayudar a los aprendientes a analizar visiones estereotipadas y prejuicios en temas culturales, a través de la aplicación de valores, la inclusión y el respeto por “el otro”. Por otro lado, 2 personas (1.2) apenas están en una etapa en la cual comprenden la importancia de estos temas para las clases de ELE. Finalmente, 1 persona se ubica en el nivel 0.0 de esta competencia, en este sentido no posee conocimiento del tema y requiere capacitación.

Los datos obtenidos nos sugieren que la mitad del profesorado encuestado experimenta el máximo progreso en esta competencia, con resultados muy positivos. Esto se debe a que en las diferentes escuelas de español como L2 en Costa Rica se le da mucha importancia a la inclusión de la competencia intercultural desde los primeros niveles, se estimula el intercambio lingüístico de los educandos extranjeros con costarricenses de las mismas edades para su participación en foros o debates. Es una competencia que debemos mantener en nuestras aulas, además, buscar actividades innovadoras que permitan a los docentes ser expertos en un 100% en esta área.

Subcategoría 2: Competencia lingüística

**Figura 11.** Competencia lingüística



Fuente: elaboración propia

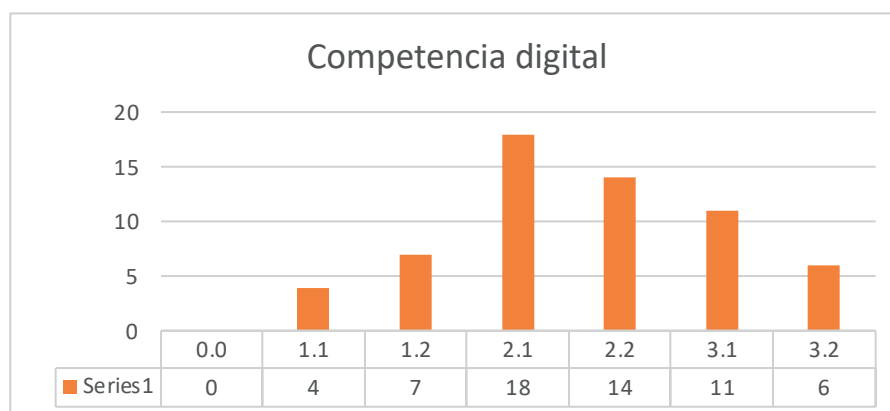
A partir de la lectura del gráfico, de las 60 personas encuestadas, algo menos de la mitad, 28, se ubican en un nivel experto (3.2), es decir, pueden responder a las preguntas complejas de un aprendiente sobre diferentes aspectos de la lengua y de su uso. Además, 17 docentes (ubicados en el 3.1) podrían utilizar una serie de técnicas para orientar a los educandos a que ellos mismos resuelvan sus dudas y corrijan sus errores lingüísticos. En este sentido, dichos profesores pueden responder con precisión y claridad a las preguntas de carácter metalingüístico que se generen en el aula.

En un nivel autónomo se ubican 9 personas (2.2, 2.1), quienes pueden dar respuestas a consultas sobre la lengua en los niveles del A1 al B2; además, reconocer problemas en alguno de los temas de esta competencia que estén experimentando los alumnos. Mientras que 6 profesores (1.2), solo atienden preguntas en los niveles de A1 a B1 y, en algunos casos, se sirven de diccionarios, manuales o páginas web, como obras de referencia.

En esta subcategoría, la mayoría de los profesores se ubica en el nivel experto debido a la necesidad en sus clases de comunicarse en el idioma meta. Quienes tienen más bajo puntaje son quienes presentan dificultad para responder preguntas de sus estudiantes, por falta de experiencia docente en todos los niveles de referencia de la lengua. Vemos cómo todas las categorías que están ligadas a la práctica educativa presentan un comportamiento muy similar. Queda la tarea de revisar los casos de los profesores en la fase novel para darles seguimiento.

Subcategoría 3: Competencia digital

**Figura 12.** Competencia digital



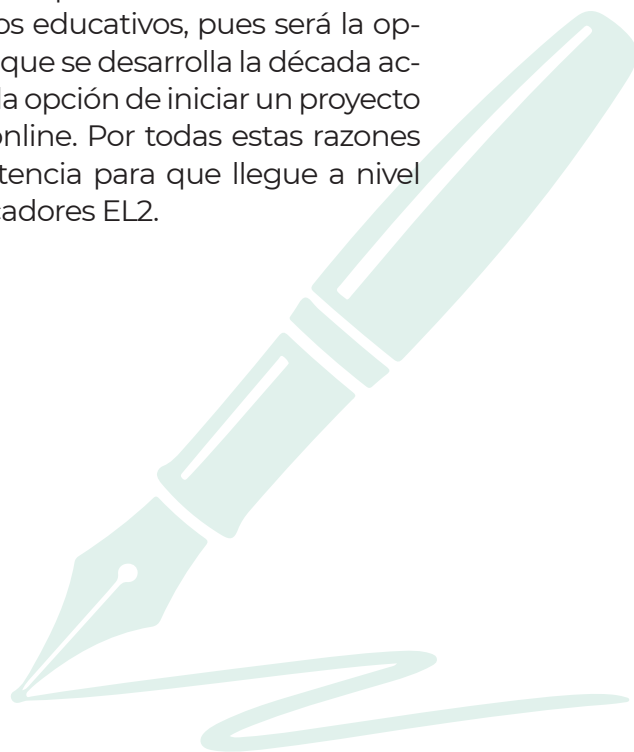
Fuente: elaboración propia

A partir de la interpretación del gráfico, de 60 profesores en total, solamente 6 (3.2) tienen un nivel máximo experto en la adquisición de la competencia digital, es decir, pueden aplicar y enseñar a usar a sus colegas dispositivos como tabletas, pizarras interactivas y aplicaciones móviles, así como diseñar módulos de enseñanza semipresencial utilizando plataformas de aprendizaje como Moodle. En este mismo nivel experto, 11 personas (3.1), además de poder editar y adaptar archivos multimedia para sus clases, son capaces de coordinar un proyecto que involucre dispositivos como cámaras, internet y redes sociales.

En esta competencia, la mayoría de los encuestados, 32 en total, se ubican en un nivel autónomo (2.2, 2.1), en otras palabras, pueden recomendar, proponer y supervisar actividades en línea para los aprendientes, utilizar programas para tratar imágenes, vídeos, uso de proyectores y archivos de audio. Por el contrario, 11 docentes (1.1, 1.2) están en un nivel inicial, apenas se sirven de textos, imágenes, gráficos y demás material didáctico descargado de internet.

Esta es una de las competencias con menos progreso, lo cual se debe a que la mayoría de los centros educativos no cuentan con materiales tecnológicos en sus aulas. Muy pocas instituciones se han animado a impartir cursos virtuales y a capacitarse en este tema. Inclusive aún algunas instituciones conservan el uso de la web 2.0 (segunda generación de servicios en la web, por debajo de la 3.0 y 4.0) y no incorporan las redes sociales a sus lecciones.

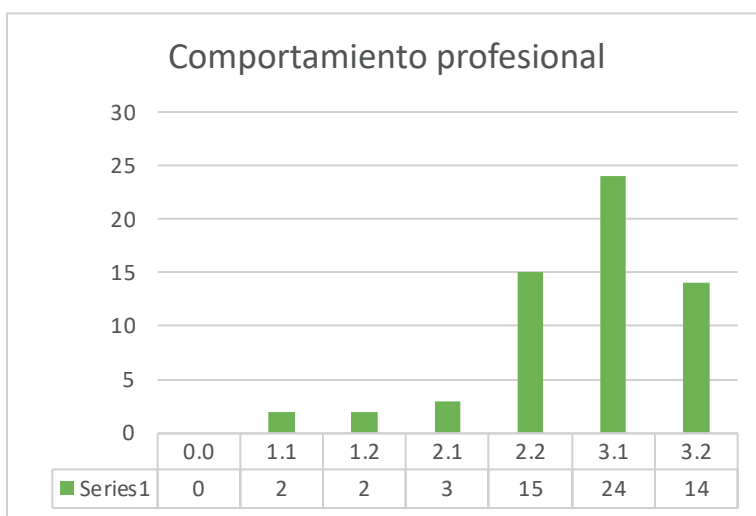
A partir de la pandemia covid-19, se ha impulsado el diseño de cursos virtuales en la educación en general. En el campo del español como L2 tendremos que reforzar esta línea de cursos en los centros educativos, pues será la opción laboral al menos en los próximos años en que se desarrolla la década actual. Además, muchas personas contarán con la opción de iniciar un proyecto virtual a título personal, con clases privadas online. Por todas estas razones requerimos prestarle atención a esta competencia para que llegue a nivel experto en la mayoría de la población de educadores EL2.



**Cuarta categoría: Profesionalismo**

Subcategoría 1: Comportamiento profesional

**Figura 13.** Comportamiento profesional



Fuente: elaboración propia

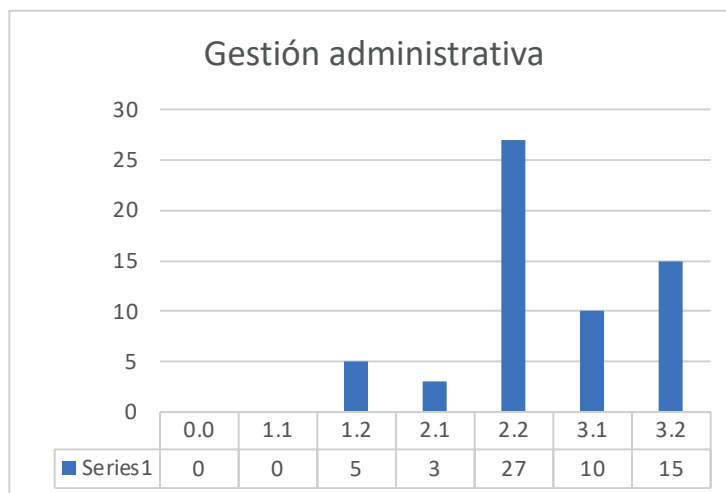
A partir de la interpretación del gráfico, de 60 profesores en total, casi una cuarta parte, 14 (nivel 3.2), pueden diseñar módulos formativos para educadores con menos experiencia, fungir como responsables de programas de desarrollo profesional para docentes, así como observar y evaluar a sus compañeros del centro laboral. En su mayoría, 24 docentes (nivel 3.1) podrían ser tutores de colegas con menos experiencia, dirigir sesiones de formación con el apoyo de un compañero o si se les facilita el material necesario, además colaborar en proyectos relacionados con el desarrollo de la institución.

En el nivel autónomo (2.2, 2.1) hay 18 docentes, los cuales contribuyen a la buena gestión del centro por medio de actividades de desarrollo profesional y reciben retroalimentación de las observaciones de sus clases con el fin de una mejora constante. En un nivel inicial (1.2, 1.1), 4 personas buscan asesoría y actúan de acuerdo con la misión y normativa de la institución. En esta categoría, se obtiene un alto porcentaje en un nivel experto (3.1), lo cual puede darse por la cantidad de profesores que han iniciado un proyecto de enseñanza del español a título personal, por ende, deben pasar por procesos que implican el diseño de programas, dirigir reuniones de colegas y, en este sentido, hacerse cargo de proyectos relacionados con el desarrollo de la empresa.

El tema parece no tener importancia, pero si se sugiere como competencia es porque se requiere en este campo laboral.

Subcategoría 2: Gestión administrativa

**Figura 14.** Gestión administrativa



Fuente: elaboración propia

A partir de la interpretación del gráfico, de la totalidad de 60 informantes, la mitad (30) se ubican en el nivel autónomo, mientras que, de la otra mitad, la mayoría posee un nivel experto (25) y una minoría un nivel novel (5). Así, de estos 60 profesores en total, 15 (nivel 3.2) actúan como coordinadores de cursos si se les pide, además, de una u otra forma se relacionan con la secretaría, administración, patrocinadores, etc., según corresponda, es decir, contribuyen de un modo activo al diseño o a la revisión de los procedimientos administrativos. Mientras que 10 (nivel 3.1) se responsabilizan de algunas tareas administrativas como organizar reuniones de profesores o pasar cuestionarios de evaluación docente, entre otros.

La mayoría de las personas encuestadas se ubica en el nivel autónomo, 27 en total (2.2), las cuales llevan a cabo tareas administrativas relacionadas con su trabajo en la institución, no con labores ajenas a su puesto. Por su parte, 3 docentes (2.1) corrigen pruebas de evaluación y elaboran informes escritos de manera eficiente, entregan documentos y planifican en los plazos establecidos. Finalmente, 5 profesores (1.2) se dedican solo a realizar sus deberes, entregan planificaciones requeridas y les dan seguimiento a todos sus quehaceres del rol educador.

Hay un progreso en el nivel autónomo de esta categoría y se debe a que los encuestados, quienes laboran de forma continua en el centro, para completar su jornada trabajan de manera colaborativa con los colegas de la institución. Es decir, son contratados por la coordinación o dirección institucional para rendir en las tareas administrativas que se requieren. Sin embargo, hay un cuarto de la población que alcanza el nivel autónomo, esto es, tiene el interés en gestionar las tareas del centro y se siente motivado si colabora o apoya alguna labor administrativa.

## **CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES**

La formación del profesorado de español como segunda lengua constituye un campo en constante evolución, marcado por la necesidad de responder a contextos educativos cada vez más diversos, dinámicos y exigentes. En este sentido, el presente estudio se inscribe en una línea de investigación orientada a fortalecer la profesionalización docente, al aportar evidencia empírica sobre el nivel de desarrollo de las competencias del profesorado de EL2 en Costa Rica, un ámbito que hasta ahora carecía de estudios sistemáticos de este tipo.

Los resultados obtenidos confirman que los participantes cuentan, en general, con una amplia experiencia docente, lo cual se refleja en niveles elevados de desempeño en subcategorías como la gestión del aula, la interacción pedagógica, la planificación de clases y cursos, así como en la competencia intercultural. Estas áreas muestran una clara consolidación del saber práctico adquirido a lo largo de los años de ejercicio profesional, especialmente en contextos donde se enseña español como segunda lengua de manera intensiva y constante.

Sin embargo, el estudio pone de manifiesto desajustes significativos entre la experiencia acumulada y la formación académica formal. A pesar de que una parte del profesorado se sitúa en fases de desarrollo experto en varias competencias, persisten carencias importantes en la titulación especializada en enseñanza de EL2, así como una limitada progresión hacia estudios de posgrado. Esto evidencia una profesionalización desigual y plantea interrogantes no solo sobre los criterios de contratación, sino también sobre los modelos de desarrollo profesional vigentes en los centros educativos.

En cuanto a las competencias docentes clave, los resultados muestran un dominio general de los enfoques metodológicos y de los principios de eva-

luación alineados con el MCER. No obstante, se identifican áreas susceptibles de mejora, particularmente en el diseño de pruebas diagnósticas y de certificación, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estudios específicos en evaluación lingüística. De igual forma, aunque la planificación didáctica presenta resultados positivos, se observa que una parte del profesorado aún depende de programas preestablecidos, esto limita la autonomía pedagógica en contextos especializados.

Entre las competencias transversales, la digital emerge como la principal debilidad del conjunto de docentes evaluados. A pesar de los avances impulsados en el periodo pospandemia, los niveles expertos en esta área siguen siendo minoritarios, lo que evidencia una brecha entre las demandas actuales de la enseñanza de lenguas y los recursos tecnológicos disponibles en muchos centros. Este hallazgo subraya la urgencia de diseñar programas de formación que integren de manera sistemática la competencia digital como eje estratégico del desarrollo profesional docente.

Por otra parte, las categorías vinculadas al profesionalismo revelan un grado importante de compromiso institucional, especialmente en lo relativo al comportamiento profesional y a la colaboración en tareas administrativas. Este aspecto resulta relevante en un contexto en el que muchos educadores asumen funciones de coordinación, tutoría y gestión, ya sea dentro de instituciones consolidadas o en proyectos educativos independientes.

En este sentido, cuando analizamos estas conclusiones podemos pensar que las reflexiones derivadas de la aplicación de la Parrilla del perfil del profesor de idiomas trascienden el mero ejercicio de autovaloración individual, y se consolidan como un insumo relevante para la identificación sistemática de fortalezas y áreas de mejora en el desempeño docente. Así, los resultados obtenidos en los distintos ejes de análisis evidencian la necesidad de promover instancias de formación continua más focalizadas y coherentes con las demandas reales del contexto educativo. De este modo, los modelos teóricos de competencia docente encuentran un correlato empírico que permite orientar decisiones institucionales basadas en datos objetivos y confiables.

Tal como plantea Verdía (2015), el desarrollo profesional de los educadores constituye un proceso permanente, dinámico y cambiante que se extiende a lo largo de toda la vida laboral. No se trata de un estado alcanzado de manera definitiva, sino de una construcción progresiva que se redefine en función de la experiencia, los requerimientos del entorno educativo, y las transformaciones sociales y culturales. Desde esta perspectiva, la ausencia de una actualización sistemática puede limitar el alcance de la práctica docente y com-

prometer la calidad de la enseñanza, lo que refuerza la necesidad de una reflexión constante sobre el quehacer profesional. Asimismo, los resultados del estudio ponen de manifiesto la relevancia de contar con instrumentos de evaluación que favorezcan la construcción de marcos compartidos de análisis y discusión dentro de las instituciones educativas. Estos marcos, tal como la *Parrilla del perfil del profesor de idiomas*, contribuyen a la cohesión de los equipos docentes, al establecimiento de un lenguaje profesional común y al fortalecimiento de prácticas colaborativas orientadas a la mejora continua de la calidad educativa.

El análisis realizado abre, además, la posibilidad de definir líneas de acción concretas dirigidas a atender las áreas de mejora identificadas tanto en el ámbito docente como en el administrativo. En aquellos casos en que se considere necesario profundizar en dimensiones no contempladas por el instrumento utilizado, resulta pertinente el diseño de herramientas complementarias que amplíen la evaluación de la competencia docente, manteniendo criterios claros de progresión y descriptores operativos.

En definitiva, la caracterización de las competencias del profesorado obtenida en esta investigación puede entenderse como una “radiografía” del estado de la profesión en un contexto determinado. No obstante, dicha imagen es dinámica y variable, ya que se ve influida por el entorno institucional, la trayectoria profesional, la formación académica y la interacción con otros actores educativos. A lo largo de la carrera docente, las prioridades se redefinen, las habilidades se perfeccionan y surgen nuevos desafíos, lo que acentúa el compromiso ineludible de asumir la evaluación como una práctica sistemática, reflexiva y orientada a la mejora continua de la enseñanza de idiomas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amador, M. (2022). *La competencia docente en la formación del profesorado de español como segunda lengua en Costa Rica: Diseño de un plan curricular de capacitación profesional* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alicante, España.

Estaire, S. y Fernández, S. (2012). *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores: Un enfoque de acción*. España: Edinumen.

Esteve, O. (2004). *Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas. Hacia un aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica*. España: Instituto Cervantes. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/ense->

nanza/biblioteca\_ele/publicaciones\_centros/PDF/bremen\_2004/02\_esteve.pdf

EPG European Profiling Grid. (2013). *Parrilla del perfil del profesor de idiomas. Guía del usuario*. Recuperado de <https://egrid.epg-project.eu/sites/default/files/files/EGRID-Guide-ES-web.pdf>

EAQUALS European Association for Quality Language Services. (2013). *Parrilla interactiva del perfil del profesor de idiomas*. <https://egrid.epg-project.eu/es/content/home>

Higueras, M. (2012). Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 101-128. Recuperado de <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/10/11>

Higueras, M. (2025, 2 de agosto). *La acreditación docente DADIC como herramienta de desarrollo profesional* (Conferencia). 35º Congreso Internacional de ASELE, Universidad Jaime I, Castellón, España.

Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf)

Mateva, G., Vitanova, A. y Tashevskva, S. (2013). *Parrilla del perfil del profesor de idiomas: Guía del usuario* (R. Rossner, Ed.). España: EPG European Profiling Grid. Recuperado de <https://egrid.epg-project.eu/sites/default/files/files/EGRID-Guide-ES-web.pdf>

Verdía, E. (2011). De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE. *Actas de los II Encuentros en Comillas El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula*. Recuperado de [http://www.encuentroselecomillas.es/archivos/Actas\\_Encuentros\\_ELE\\_2010\\_B.pdf](http://www.encuentroselecomillas.es/archivos/Actas_Encuentros_ELE_2010_B.pdf)

Verdía, E. (2012a). *El español en el mundo. Anuario 2012*. España: Instituto Cervantes. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_12/verdia/p03.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/verdia/p03.htm)

Verdía, E. (2012b). *La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores*. España: Instituto Cervantes. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_12/verdia/p02.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/verdia/p02.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. *Studia Iberytyczne*, 12(12), 295-314. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/274300075\\_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](https://www.researchgate.net/publication/274300075_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)

Verdía, E. (2015). ¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español? España: Instituto Cervantes. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_0037.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0037.pdf)

