

Análisis de la satisfacción laboral del profesorado de español como lengua extranjera (ELE)

MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS

Universitat d'Alacant

macms@ua.es

MATÍAS HIDALGO GALLARDO

Università degli Studi di Bergamo

matias.hidalgo@unibg.it

ANA PANO ALAMÁN

Università di Bologna

ana.pano@unibo.it

Resumen: En este artículo se presentan los resultados de una investigación cuantitativa de carácter exploratorio sobre el grado de satisfacción del profesorado de ELE sobre sus condiciones laborales y perspectivas profesionales. Se discuten críticamente los datos recogidos mediante un cuestionario distribuido en línea entre 673 docentes, que mide la satisfacción en ocho dimensiones: organizativa, económica, afectiva, motivacional, discriminación, ambiente laboral, realización profesional y beneficios sociales. Los resultados permiten obtener una primera panorámica de las condiciones temporales, organizativas, económicas, sociales y psicológicas de la profesión. A pesar de algunas limitaciones relacionadas con la posible sobrerrepresentación de ciertas áreas geográficas y contextos laborales, este estudio constituye un primer estadio válido para abordar los aspectos cualitativos posteriormente. La principal conclusión extraída es que, en líneas generales y gracias a la fuerte vocación del profesorado, el grado de satisfacción con la profesión es alto. No obstante, esta adolece de problemas estructurales que se describen.

Palabras clave: profesorado de ELE, satisfacción, precariedad, condiciones laborales

Traducción del título al inglés

Abstract: This paper presents the results of an exploratory quantitative research about the degree of satisfaction of Spanish as a foreign language teachers regarding their working conditions and professional prospects. The data were collected through a questionnaire distributed online among 673 teachers, which measures their satisfaction in eight dimensions: organizational, economic, affective, motivational, discrimination, work environment, professional achievement and social benefits. The results show a first overview of the temporal, organizational, economic, social and psychological conditions of the profession. Despite some limitations related to the possible over-representation of certain geographic areas and work contexts, this study constitutes a first stage to address qualitative aspects in later research. The main findings are that, thanks to the strong vocation of teachers, the degree of satisfaction with the profession is high. However, it suffers from structural problems which are also analyzed.

Key words: Spanish as a foreign language, satisfaction, precariousness, working conditions.

1. Introducción

El estudio del español como lengua extranjera (ELE) no es una novedad del siglo XX, pero gracias al nacimiento en ese siglo de la Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, esta comenzó a considerarse una profesión (Richards y Rodgers, 2003). Asimismo, se generalizó el término *hispanismo* (Baralo, 2014), se extendió internacionalmente su enseñanza en la formación reglada y se fundaron instituciones para su promoción. Esa organización y promoción de los estudios fue el caldo de cultivo para el desarrollo del sector, cuya demanda ha ido creciendo con los años (Instituto Cervantes, 1999), hasta llegar a cerca de 22 millones de estudiantes (Instituto Cervantes, 2019), lo que ha favorecido la consolidación de la profesión y la disciplina. No en vano, se ha investigado su desarrollo histórico (Sánchez Pérez, 1992; Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004), la situación formativa de los docentes (Pastor Cesteros, 1999), su situación laboral (González Martínez *et al.*, 2008), el mercado de trabajo (Bombarelli y Gómez Asencio, 2010), el perfil docente (Muñoz-Basols *et al.*, 2017) o sus condiciones de trabajo (Bruzos, 2017). Paralelamente, la organización del profesorado en asociaciones ha ido construyéndose.

Todo esto nos sitúa en una etapa de afianzamiento, pese a que todavía no haya un grado universitario de especialización. De hecho, esta carencia y la inexistencia de un colegio o registro de docentes o de un convenio específico, provocan que el sector esté desregulado. Los criterios de contratación varían entre instituciones y, especialmente en centros privados, no se contrata a quien tiene más formación (Bombarelli y Gómez Asencio, 2010), sino a quien puede conectar mejor con «el cliente». La discriminación laboral y la precariedad constatada (González Martínez *et al.*, 2008), la mercantilización de la enseñanza y la promoción del turismo idiomático sin valorar la calidad de la enseñanza ni garantizar los derechos laborales de los trabajadores (Bruzos, 2017; Durán Rodríguez, 2018) han motivado la presente investigación.

2. Las condiciones laborales en el sistema económico occidental

El neoliberalismo es el paradigma económico predominante en Occidente, con lo que ello conlleva sobre la reducción de costes de producción, privatización de servicios públicos y gestión del bien común según las leyes del mercado, con la mínima intervención del Estado (Vargas Hernández, 2007). Esto tiene consecuencias en el mercado laboral y, por extensión, en el sistema educativo, así como en el profesorado. Desde comienzos del siglo XXI, en Occidente, la precariedad laboral ha adquirido un carácter estructural y tiene una mayor incidencia desde la crisis de 2008 (Santamaría López, 2012). La previsibilidad de la experiencia vital que iniciaba con los estudios, continuaba con las primeras experiencias laborales y se consolidaba en un trabajo estable dio paso a etapas más prolongadas de inestabilidad, pluriempleo, simultaneidad con estudios, etc.

Dadas estas circunstancias, entendemos que son precarios aquellos empleos inestables y temporales; con bajas retribuciones, dificultades en la acción colectiva o sin sindicación; que incumplen la ley; y discriminatorios (Neffa, 1985; Recio, 1988; Gamero Requena, 2011), definición que comparte el Parlamento Europeo (2016). Aunque hay sectores más

precarizados (agricultura, turismo, manufacturas), especialmente en Europa del Este (*Fourth European Working Conditions Survey, 2007*)¹, en educación también se aprecia este fenómeno. Además, en Europa, este sector está altamente feminizado (un 72 % del personal docente) y se constata un aumento del autoempleo (*Sixth European Working Conditions Survey, 2016*)². La enseñanza de ELE no es una excepción a esta tendencia general³ y adolece de una serie de problemas estructurales que afectan a la satisfacción personal de los docentes y su desarrollo profesional, ya que, en muchos casos, esta se abandona por la dificultad de estabilizarse laboralmente.

3. La carrera profesional del profesorado de ELE

En lo que respecta al español, esas tendencias precarias se documentan desde 2008. González Martínez *et al.* (2008) constatan una elevada proporción de pluriempleo y salarios bajos, inestabilidad y falta de regulación en el sector. Por otro lado, la discordancia entre el alto grado de formación y la calidad de los trabajos atestiguada por Pastor Cesteros (1999) no ha mejorado en los últimos años. De hecho, Bombarelli y Gómez Asencio (2010) recogen que la mayor parte de contratos del profesorado de ELE —salvo aquellos de instituciones prestigiosas— eran temporales, por obra y servicio, parciales o por horas, resultados coincidentes con los de Muñoz-Basols *et al.* (2017). Esta situación contrasta con la euforia por promover el español por parte de las instituciones de la lengua y por mercantilizar su aprendizaje.

A partir de estas consideraciones, en este trabajo se investiga cuantitativamente la satisfacción laboral de los docentes de ELE, mediante un análisis dimensional basado en diferentes aspectos laborales⁴ que se exploran a continuación.

3.1. La dimensión organizativa

Como señala Bueno Hudson (2018), es difícil trazar una evolución completa de la profesión, aunque, como explica Baralo (2014), el hispanismo fue la puerta de entrada del español en los sistemas educativos, lo que generalizó su enseñanza y aumentó su demanda también en formación no reglada y para fines prácticos (Pastor Cesteros, 1999; Guevara, 2017; García Berenguel y Hunko, 2017). Con su consolidación y debido a otros acontecimientos sociohistóricos (auge de empresas españolas, telenovelas, música, éxitos deportivos⁵), el castellano ha ganado terreno hasta contenderse con el francés y el chino el segundo puesto de las LE más estudiadas (Instituto Cervantes, 2018), con un incremento, incluso, de su certificación. Además, la infraestructura académica se ha vertebrado a través de instituciones (CEPE-UNAM, Instituto Cervantes, Instituto Caro y Cuervo) y de asociaciones y organizaciones de profesorado (ASELE, FIAPE, AEPE), que se encargan de la gestión cultural y formación y reciclaje del profesorado.

¹ <https://cutt.ly/uaNA0JD>

² <https://bit.ly/2CB0Pwe>

³ <https://bit.ly/32iK9o6>

⁴ La situación sobrevenida por el COVID-19 en el primer semestre de 2020 no queda reflejada en este trabajo, dado que los datos se recogieron antes. No obstante, son varias las noticias sobre cómo este parón afectará a la industria del español y los docentes durante muchos meses.

⁵ Leal Valladares y Prodani (2017), Guevara (2017), Navarro Carrascosa (2017).

El nivel institucional, certificativo y académico parece asentado, pero no así el perfil laboral y profesional, donde, en términos organizativos, se aprecian lagunas en medios y horarios, por ejemplo, y se cuenta con pocas asociaciones que velen por estos intereses, a excepción de ProfesiónELE⁶. En muchos países la docencia de LE se subsume en los convenios de enseñanza no reglada y esto favorece una falta de visibilización de las necesidades especiales del sector. De hecho, el poco reconocimiento público debido a la ausencia de regulación colectiva, titulación y certificación específica es un problema (González Martínez *et al.*, 2008; Bombarelli y Asencio, 2010; Muñoz-Basols *et al.*, 2017; León Manzanero, 2018), lo cual implica que se pueda contratar a gente inexperta, pero joven (Bombarelli y Gómez Asencio, 2010) o con poca o nula formación, pero nativa (Gasco Gavilán *et al.*, 2017; Huertas Morales, 2017), especialmente en el sector privado, donde prima la rentabilidad económica.

En resumen, la profesión está consolidada y existe una demanda que se acompaña de formación específica, exámenes certificativos, creación de asociaciones, instituciones y programas para profesorado, entre otros. No obstante, todavía no se ha logrado el reconocimiento público, hecho que provoca que la cualificación del profesorado esté por encima de las condiciones que ofrecen los empleadores (Bruzos, 2017).

3.2. La dimensión económica

La visión del español como valor económico y como parte importante del PIB de los países hispanohablantes es un elemento ya consolidado en los discursos institucionales (García Delgado *et al.*, 2012; Bruzos, 2017). Berdugo (1999: 17) explicaba en este sentido que esta visión se planificó de manera intencionada, dentro de una política lingüística de valoración y búsqueda de prestigio del castellano como lengua internacional, sustentada por instituciones y fundaciones mediante acciones de promoción del panhispanismo, la publicación de informes y la promoción del turismo idiomático, que no han ahondado en la situación laboral del profesorado.

En líneas generales, para ejercer se requiere un máster en ELE, además de una posible titulación en Filología Hispánica o afín (Plaza Velasco *et al.*, 2017). No en vano, López García y Contreras Izquierdo (2020) señalan que el porcentaje de inserción laboral de los masterandos es alto (66 %). Sin embargo, ese alto grado de empleabilidad no siempre va de la mano de buenas condiciones laborales. En González Martínez *et al.* (2008), la mayoría de los docentes encuestados señala que el salario y la inestabilidad del empleo son sus principales preocupaciones. Muñoz-Basols *et al.* (2017) constatan también un 29,6 % de trabajos inestables. A esta situación es posible sumarle la elevada proporción de pluriempleo, generalmente, dando clases privadas (Leal Valladares y Prodani, 2017; Granero Navarro, 2017; Alemany Giner, 2017), o realizando tareas fuera de sus contratos, funciones u horarios laborales. León Manzanero (2018: 14), de hecho, señala que hay un alto índice de rotación voluntaria por el escaso reconocimiento de la profesión y bajos salarios. Por otro lado, en ciertos países es posible subsistir solo a través de programas oficiales o gracias al pluriempleo (García Berenguel y Hunko, 2017: 9). En esta misma línea, González Martínez *et al.* (2008) señala que un 55 % de los docentes de su muestra declara necesitar ganar más dinero. No obstante, en muchas ocasiones, el profesorado se siente conforme con su situación debido a que en comparación con otras profesiones las condiciones no son tan negativas, en particular, en los países en desarrollo (Serrano Avilés, 2017).

⁶ <https://profesionele.weebly.com/>

En suma, aunque no en todos los casos es posible afirmar que las condiciones económicas del desempeño laboral sean malas, sí se puede reconocer ciertas tendencias especialmente observables en el sector privado, como falta de estabilidad, sobreformación para el salario ofrecido, infrarremuneración, pluriempleo, tareas no previstas por contrato, etc.

3.3. La dimensión afectiva

Una de las competencias clave del profesorado de ELE es la capacidad de *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo* (Instituto Cervantes, 2012: 23-24). En particular, se hace referencia a aspectos que abarcan todas las dimensiones de la docencia: relación con el alumnado, emociones como trabajador, motivación y relaciones entre compañeros. Estos aspectos, junto con las creencias, expectativas, actitudes, valores y personalidad forman parte de su *competencia existencial* (Guijarro Ojeda y Marins de Andrade, 2016). Los docentes deben ser, pues, conscientes de sus respuestas emocionales para tomar las decisiones didácticas, profesionales y personales más adecuadas.

Esta competencia no suele tratarse en los másteres, ya que como constatan Castellano Merino *et al.* (2015) solamente se incluye en 4 de 23 títulos analizados. De manera general, Méndez Santos (2016) atestigua que esta dimensión se obvia en la formación docente aunque sí se percibe su necesidad. De hecho, la mayoría de los informantes de ese estudio considera que su formación al respecto «es obsoleta, mejorable, poco profunda, fruto de la autoformación, resultado de sus propias reflexiones» (Méndez Santos, 2016: 686). Igualmente, López García y Contreras Izquierdo (2020) comprueban que el desarrollo y reflexión sobre esta competencia no tiene un reflejo tan claro como otras en los planes docentes.

La falta de formación y conciencia emocional conlleva, posiblemente, una falsa idea de lo que implica la docencia de una LE: es un proceso altamente exigente para el alumnado que experimenta episodios de desmotivación; el profesorado debe lidiar con numerosas horas de docencia, horarios poco favorables, grupos numerosos y de diferentes niveles; en ocasiones con contratos parciales o temporales; y horas de corrección o preparación no remuneradas. Estos aspectos, que no se dan siempre de forma acumulativa, pueden provocar una fuerte sensación de frustración, indefensión y presión laboral, como demuestran Recha Llop (2016) con profesores en prácticas, Silvero Miramón (2007) sobre el síndrome del *burnout* y el estrés, Xu (2018) en su revisión de investigaciones sobre las emociones de los docentes o de De Costa *et al.* (2018), también sobre el «quemado emocional».

En suma, aunque se reconoce la importancia de la gestión emocional del profesorado, esta competencia no se desarrolla activamente en la formación. Esto conduce a la aparición de estados emocionales negativos que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje y para los que no se ha dotado a los docentes de estrategias de gestión.

3.4. La dimensión motivacional

La motivación es un factor fundamental para aprender, pero también para enseñar. Se pueden señalar motivaciones intrínsecas (vocación, placer de instruir) o extrínsecas (necesidad de un empleo o sueldo). Estas últimas serían propias de personas que llegan a la profesión por casualidad (Muñoz-Basols *et al.* 2017), a veces sin formación específica.

El Instituto Cervantes (2012), dentro de la mencionada *Capacidad para gestionar sentimientos y emociones*, señala también la motivación como una competencia clave que se

manifiesta en el deseo de participar en proyectos del centro en el que se trabaja, enfrentar nuevos retos y compartir esfuerzos con sus colegas. Esta visión positiva de la motivación del profesorado la siente muy fuertemente el alumnado. Algo que se aprecia en los comentarios de estudiantes en el informe de investigación del Instituto Cervantes (2011) sobre qué es ser un buen profesor. No obstante, se ha señalado que en los cursos apenas existe formación sobre el desarrollo de estrategias de compromiso, metacognitivas o emocionales que los docentes deberían tener para asegurar su motivación a lo largo de la carrera.

Si dejamos atrás esta visión idealizada y dadas las reflexiones anteriores sobre la falta de reconocimiento, estrés, precariedad laboral, etc., parece complicado imaginar que los docentes puedan mantenerse motivados. Martínez García (2009) explica que los docentes se desmotivan debido a aspectos como el elevado porcentaje de estudiantes sin interés, la falta de entendimiento entre profesorado y alumnado, la carencia de coordinación y la fuerte carga administrativa, el trabajo extra y la falta de información o de valoración por parte del centro, los choques culturales, etc. Como se puede observar hay diferentes niveles que afectan a la motivación: personal, docente y profesional. A nivel didáctico, las discrepancias metodológicas entre profesorado y alumnado generan frustración en los docentes (Alonso Zarza, 2014). Esta también puede estar provocada por la falta de autoestima y apoyo del centro (Nagamine *et al.* 2018), de apoyo a la formación continua (Lorente Fernández, 2014) o la relegación a ciertas tareas (e.g. los docentes nativos imparten solo clases de conversación, García Berenguel y Hunko, 2017).

3.5. La discriminación laboral

La discriminación es uno más de los factores que hacen precario un empleo. Entendemos por discriminación «cualquier distinción, exclusión o preferencia basada en motivos de raza, color, sexo, religión, opinión política, ascendencia nacional u origen social que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo y la ocupación» (OIT, 1958).

No existen, que tengamos constancia, trabajos específicos sobre discriminación dentro de la enseñanza de ELE, con excepción de los de Méndez Santos, Hidalgo Gallardo y Pano Alamán (2020a) y Méndez Santos y Hidalgo Gallardo (2020b), trabajos en los que se documentan casos de discriminación por edad, identidad de género, orientación sexual y procedencia, aunque esta es a menudo interseccional, es decir, se da en más de un factor. En particular, en el primer caso, los resultados muestran discriminación sobre quienes tienen menos experiencia, más necesidad de arrancar su carrera, o mayor tolerancia con ciertas condiciones laborales; los docentes más veteranos se sienten discriminados a la hora de ser contratados o del trato que luego se les dispensa por los estereotipos sociales relacionados con su edad: falta de flexibilidad, poca actualización, etc.

En cuanto a la identidad de género, son mayoría las mujeres que reportan casos donde se les negó un contrato o cargos de gestión por potencial maternidad. Además, en muchas ocasiones enfrentan trato discriminatorio por parte de sus compañeros hombres, mediante comentarios inapropiados sobre su forma de vestir, ser o comportarse. También se constata esta falta de respeto por parte de alumnos que intentan flirtear o que acosan. Con respecto a la orientación sexual, la situación más frecuente es el ocultamiento preventivo. Se evita conscientemente el tema para no ser despedido o estigmatizado. La discriminación por causa de procedencia se concreta en los siguientes factores: ser nativo o no, ser extranjero (no se fomenta la

integración en el centro educativo); hablar una variedad española no septentrional (andaluz, canario, murciano) o incluso una variedad hispanoamericana, debido a la persistente e injustificada primacía del español de España.

En resumen, las situaciones de discriminación son bastante similares a las que ocurren en otras. No obstante, hay algunas más específicas como el trato diferenciado por la variedad diatópica.

3.6. El ambiente laboral

Con esta categoría se hace referencia a la relación con el centro de trabajo y los colegas, ya sean superiores o iguales. Esto se recoge en el documento de *Competencias Clave del Profesorado de ELE* (Instituto Cervantes, 2012), en el apartado de *Participar activamente en la institución*, donde se indica que el docente debe trabajar en equipo de forma eficiente, así como establecer buen ambiente.

Habría que comentar que esta visión no refleja la realidad de muchos centros donde el horario laboral fuerza a los docentes a centrarse principalmente en las clases, minimizando la potencial colaboración. Además, la excesiva rotación que se da en muchos centros, en los que se contrata a profesores incluso por quincenas, dificulta la creación y consolidación de redes emocionales y de cooperación (Seifert *et al.* 2007). Esto implica que los docentes que trabajan de manera más estable vean su tarea duplicada, teniendo que ayudar a incorporar a los recién llegados a las dinámicas de trabajo, aunque a veces se excluyen por estar «de paso». En la implicación emocional con el equipo y el centro también influye la percepción que los docentes tienen sobre el compromiso de la institución con ellos y con la calidad de la docencia. Si a todo ello le sumamos las condiciones laborales precarias constatadas, parece difícil que el profesorado siga con su compromiso de «involucrarse en el desarrollo y la difusión de líneas de actuación y proyectos que resultan eficaces y útiles para la actividad y la organización del centro o de la institución» (Instituto Cervantes, 2012). Por otra parte, si tampoco se les permite o facilita la formación continua, los profesores no encontrarán interés en desenvolverse en ella ni en representarla.

3.7. La realización profesional

A pesar de que muchos docentes escogen la profesión vocacionalmente (González Martínez *et al.*, 2008), se enfrentan a dificultades económicas, profesionales y personales que desafían su motivación. Esta discordancia entre expectativas y realidad laboral frustra en muchos casos sus carreras. De hecho, no son pocos quienes la ven truncada, entre otras razones, por la dificultad de encontrar un trabajo estable, especialmente, cuando se tiene más edad: «La clara preferencia de las empresas por la juventud del profesorado y la propia dinámica generada [...] han dificultado, cuando no impedido, el desarrollo de una carrera profesional con pasos y grados a largo plazo» (Bombarelli y Gómez Asencio, 2010: 98). En muchas ocasiones, esto conlleva que, una vez finalizados programas como auxiliares de conversación, secciones bilingües o lectorados, los profesores no tengan espacio en el país de recepción, que prefieren seguir usando ese canal y no estabilizar docentes. Como se ha señalado en diversos estudios, las instituciones públicas en el extranjero imponen como requisito para presentarse a las plazas fijas ser nacional, lo que deja en un limbo a los docentes extranjeros que suelen desempeñar su labor en centros internacionales o privados. De este modo, la enseñanza de ELE en el exterior se convierte en una profesión con una fecha de caducidad muy acusada.

En lo que atañe a los aspectos de formación permanente, esta se propone dentro de la competencia clave de *Desarrollarse profesionalmente*, aunque, como se apuntaba, a menudo los centros no la facilitan (Lorente Fernández, 2014). El Instituto Cervantes (2012) invita a la tutorización de profesores noveles, pero normalmente esto no se plantea de una manera organizada y remunerada y acaba desembocando en una carga de trabajo extra. En este sentido, la gestión de los equipos de muchos centros es precaria y constituye hoy en día un desafío pendiente.

Desde el punto de vista investigador, Muñoz-Basols *et al.* (2017) apuntan una tendencia positiva entre sus informantes, se hace mucha investigación, en particular, por parte de quienes trabajan en sistemas reglados; de hecho, el 36,6 % investiga por propia iniciativa. No obstante, el porcentaje de informantes procedente de enseñanza no reglada que investigan es solo un 17,7 %. Este ámbito es donde peores condiciones suelen darse, por lo que se trata probablemente de docentes menos imbuidos en la profesión que participan raramente en este tipo de cuestionarios, una limitación de la que también adolece el presente trabajo.

Por último, el Instituto Cervantes (2012: 22) señala la necesidad de participar en el desarrollo de la profesión, en concreto, «tomar conciencia de pertenecer a la comunidad de profesionales de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, y contribuir con aportaciones para mejorar la profesión». Quizás esta sea uno de los aspectos más positivos de la organización del profesorado de ELE, pues son incontables las asociaciones que organizan foros y jornadas para sobreponerse a la falta de apoyo institucional y apoyar emocional, motivacional, profesionalmente a los docentes. La difusión de internet, que promueve las relaciones entre colegas, ha acelerado esta tendencia (Méndez Santos y Pano Alamán, 2019).

En definitiva, a la carrera de docente de ELE se puede llegar por casualidad, pero en general se tiene una gran vocación. Esta profesión tiene una serie de canales exitosos para iniciarse en ella, a través de programas y becas de instituciones públicas y privadas. No obstante, lograr una consolidación laboral es complicado.

3.8. La dimensión social

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, es posible sostener que las condiciones del profesorado están caracterizadas a menudo por la falta de contratos o de contratos que no reflejan las horas efectivas de trabajo, por la necesidad de una mayor reglamentación a través de convenios y por una gran disparidad de condiciones laborales en función de si se trabaja en la enseñanza reglada o no, en instituciones públicas o privadas, en España o en otros países (Méndez Santos y Galindo Merino, 2017). Como apunta Bruzos (2017), en lo referente al perfil laboral, muchos docentes se enfrentan a la dificultad de obtener una compensación económica adecuada por despido, además de afrontar una fuerte presión de despido o jubilación anticipada. En lo que respecta a los autónomos, las cuotas son altas, por no mencionar el trabajo en negro, más normalizado actualmente en la enseñanza en línea (Méndez Santos y Pano Alamán, 2019), que se extiende. De hecho, en Bombarelli y Gómez Asencio (2010) se informaba de que la mayoría de los contratos eran temporales, un dato que no ha cambiado. Esto conlleva mucha economía sumergida, que afecta a la calidad del empleo y de los derechos sociales vinculados al empleo (prestaciones, jubilación, bajas médicas).

A partir de estos datos y de algunos aspectos de las dimensiones apuntadas, es posible inferir que los beneficios derivados del tipo de contrato, como pueden ser la cobertura social y médica, son en muchas ocasiones insuficientes e insatisfactorios.

4. Metodología

Esta investigación es un acercamiento preliminar y, por ello, ofrecemos una fotografía no exhaustiva, pero suficientemente amplia, como para dibujar un primer panorama general. Para lograrlo, fue necesario obtener una primera muestra de corte cuantitativo que servirá para abordar los aspectos cualitativos en futuros estadios de la investigación. Optamos por un cuestionario en línea porque, como señala Perry (2017: 133), daba la opción de recoger datos de una forma masiva y eficiente respecto al tiempo. En el cuestionario se combinaron ítems de respuesta cerrada y abierta con escalas de Likert para obtener datos cuantificables. La modalidad en línea facilitaba la cobertura geográfica y daba mayor anonimato a los informantes.

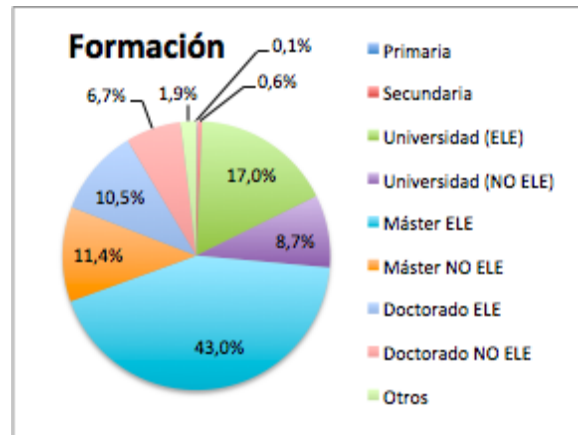
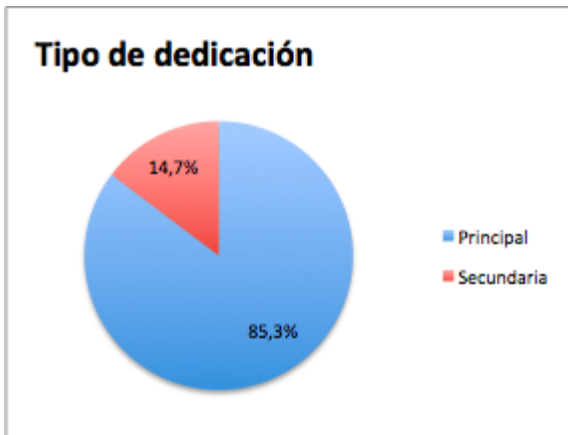
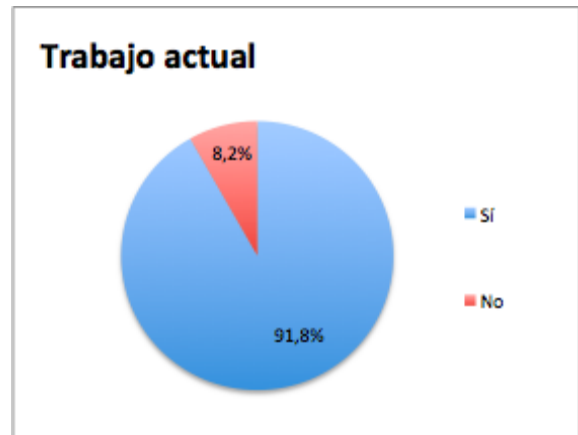
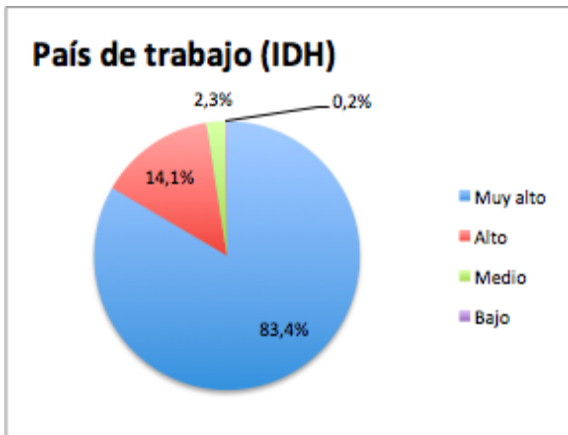
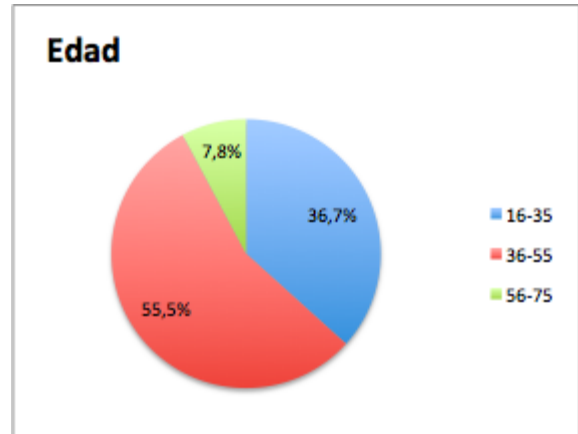
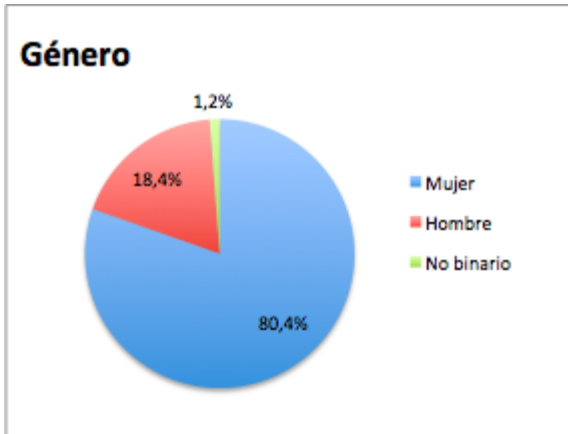
4.1. El presente estudio

Este estudio pretende explorar y describir la situación de la satisfacción del profesorado de ELE. En concreto, los objetivos son:

1. Determinar el perfil de la satisfacción laboral del profesorado de ELE
2. Conocer las características temporales, organizativas, económicas, sociales y psicológicas de la profesión.

4.2. La muestra

Una de las limitaciones de esta investigación, como de cualquier otra sobre este tema, es la dificultad de garantizar una representatividad adecuada. Dado que no existe un censo profesional o colegio de profesorado de ELE es difícil calcular el número necesario de informantes. Por cuestiones de practicidad y siguiendo a González Martínez *et al.* (2008), tomaremos como referencia que la población mundial de docentes de ELE se sitúa en 300 000. Para garantizar una seguridad (probabilidad de que sea representativa) del 97,5 %, una precisión del 2 % y una proporción esperada del 5 %, sobre la estimación de la población tenida en cuenta, el número de informantes mínimo debería ser 595. En este trabajo se manejan datos de 673 personas, lo cual permite considerar la muestra como representativa. Cabe decir que se descartaron aquellas respuestas contradictorias o imprecisas, por lo que la cifra se reduce a 669. En el Gráfico 1 se muestra el perfil sociodemográfico de la muestra.



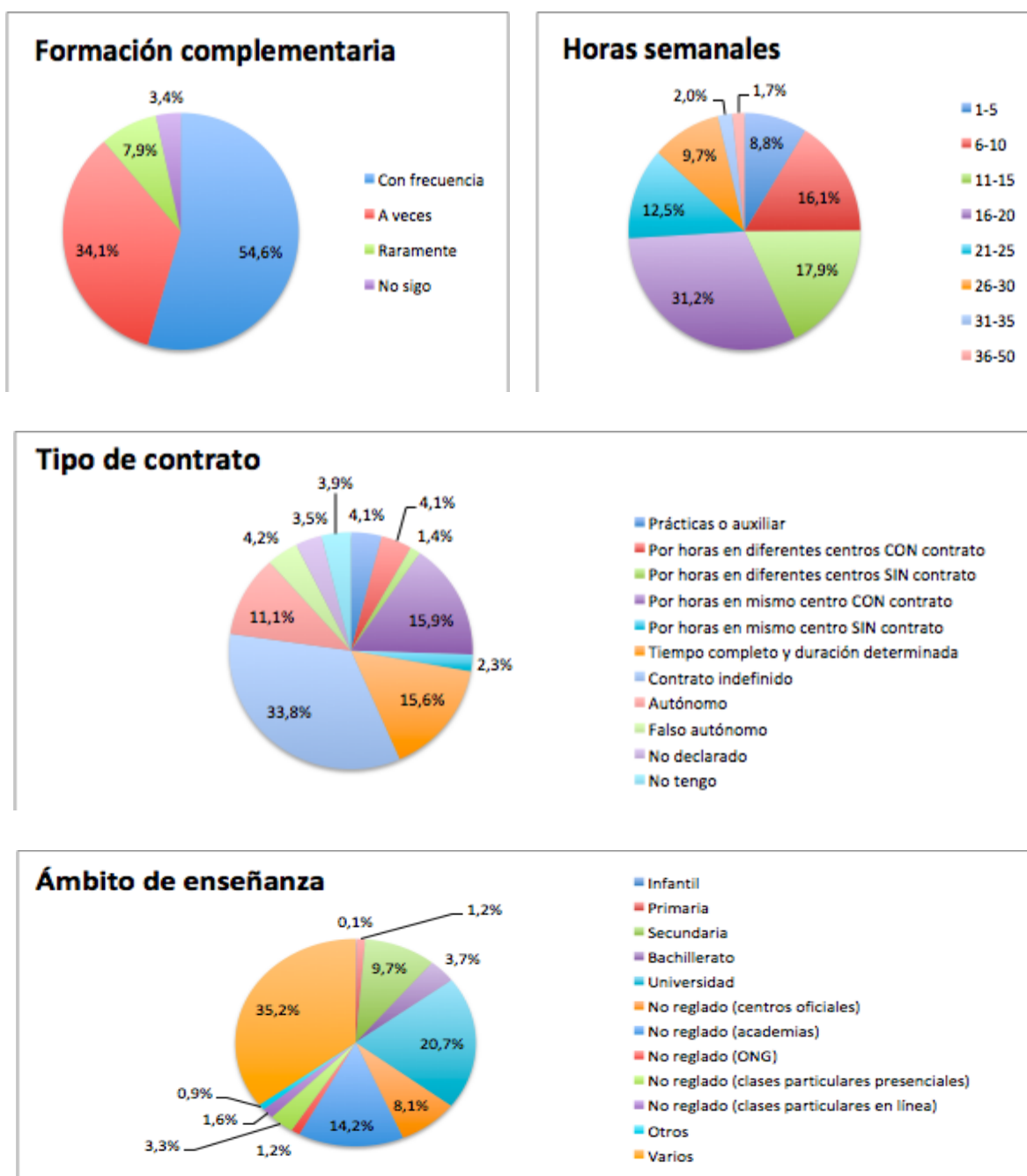


Gráfico 1. Perfil sociodemográfico de la muestra

Acorde con la tendencia observada en Europa (Muñoz-Basols, *et al.* 2017; Méndez Santos y Pano Alamán, 2019), el sector está altamente feminizado, con un promedio de edad de 40,5 años y una mayor participación de docentes entre los 36-55 años. Aunque hay respuestas de 75 países, la mayoría de encuestados trabaja, en orden decreciente, en España, Italia, Reino Unido, Alemania y Estados Unidos, y casi el 98 % lo hace en países con un Índice de Desarrollo Humano (Jahan, 2018) muy alto o alto. Sin duda, esta es una limitación del trabajo, puesto que las afirmaciones vertidas tendrán un indefectible sesgo geográfico. No obstante, como el objetivo del trabajo es ofrecer un panorama preliminar de la satisfacción

profesional de docentes de ELE, es posible aceptar este dato. Menos del 10 % no ejerce como docente de ELE en la actualidad y solo para algo menos de un 15 % del total esta supone una actividad secundaria. Los estudios de máster en ELE son el nivel formativo más extendido, algo que ya apuntábamos como criterio común de acceso a la profesión. Asimismo, cabe mencionar que más de la mitad manifiesta seguir cursando formación complementaria con frecuencia. También se observa gran variedad en la tipología contractual, y que solo un tercio goza de un contrato indefinido. Con respecto al ámbito educativo de trabajo, destaca el sector universitario y, sobre todo, la simultaneidad de actividad docente en diferentes ámbitos. La jornada laboral lectiva más común a la semana es de entre 16 y 20 horas.

4.3. Instrumento y procedimiento

El cuestionario digital se diseñó teniendo en cuenta dos tipos de datos: los que permitían conocer el perfil sociodemográfico de los informantes y los relacionados con los objetivos de investigación. La redacción se realizó en femenino genérico y así se explicaba en las instrucciones, por la mencionada feminización de la profesión. Para elaborar el perfil se diseñó con 12 preguntas. A este bloque le seguían otros cuatro (con un total de 38 ítems) que se formularon, por un lado, como afirmaciones para señalar el grado de conformidad, mediante escalas de Likert de 5 puntos y, por otro lado, aunque en menor medida, como respuestas abiertas o de selección múltiple (Anexo I).

Estos ítems se extrajeron de investigaciones previas (González Martínez *et al.*, 2008; Santos Ortega *et al.*, 2015), aunque en algunos casos se actualizó la redacción. Por otra parte, se consideró la recomendación de evitar la formulación de ítems negativos y, por ello, la mayoría se formula de manera positiva. No obstante, siguiendo a Lavrakas (2008) y dado que se constata una tendencia inconsciente a estar de acuerdo con las afirmaciones, fue oportuno introducir alguna en formato negativo —aun debidamente ajustada en el proceso de tabulación y codificación de los datos— para minimizar las consecuencias de ese posible sesgo. El cuestionario se presentaba en español y se ofrecía un mensaje de bienvenida donde, cumpliendo con los principios éticos de una buena investigación (Rasinger, 2019), se informaba sobre los investigadores, los objetivos, el tiempo aproximado, el anonimato y las pautas de respuesta.

Siguiendo los pasos de la planificación (Perry, 2017: 136), el cuestionario fue pilotado antes de divulgarse para la recolección de respuestas. En este caso, la primera versión se envió a 10 docentes con diferentes perfiles. Con sus apreciaciones se realizaron correcciones en las preguntas y se explicaron mejor algunos aspectos. Posteriormente, desde el 25/05/2019 hasta el 4/01/2020 (fecha de la última respuesta), se procedió a la distribución del cuestionario por diversos canales: grupos especializados y etiquetas en redes sociales y envió a correos institucionales de centros de enseñanza de español (466 instituciones).

4.4. Validez y fiabilidad

Para garantizar la validez del contenido del cuestionario se empleó el juicio de expertos (Lacave Rodero *et al.*, 2015), mientras que para asegurar la del constructo empleamos la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer Olkin (KMO). El valor estadístico varía entre 0 y 1. Un valor menor de 0.5 se considera no significativo. En este caso, se obtuvo un valor de 0.883 (categoría de meritorio). Para confirmar el resultado anterior se realizó una prueba de

esfericidad de Bartlett, que contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones de las variables es la identidad, dado que, en ese caso, dichas variables no estarían relacionadas. Si el valor es > 0.05 no es posible rechazar esa hipótesis y, por lo tanto, no tendría lógica realizar un análisis factorial. En este caso, el valor es $p = 0.000$, por lo que procede realizarlo.

El análisis factorial fue exploratorio y los datos cuantitativos se trataron mediante un análisis estadístico con el programa SPSS (versión 26). Se buscaba explicar la varianza común entre las variables que presentan una relación. Cuando se establecen las dimensiones se debe considerar su valor: si se aproxima a 1, la variable queda totalmente explicada, si se aproxima a 0, los factores no explican la variabilidad de las variables. Dicho análisis factorial permitió agrupar los ítems en ocho dimensiones (véase 5.2.), que explican un 76,14 % de la variabilidad total de las variables (nivel satisfactorio según el porcentaje acumulado de la varianza). Para garantizar la consistencia interna y dotar de significación a las preguntas del cuestionario se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach. Los valores de este coeficiente oscilan entre 0 y 1. Se consideran valores aceptables a partir del 0.7. En este caso, se alcanza una proporción del 0.882.

5. Análisis de los datos

Tras la codificación de las respuestas —con especial atención a los ítems negativos—, aunarlas en distintas variables (satisfacción general y por dimensiones) y establecer los intervalos de puntuación correspondientes, se calcularon las frecuencias de distribución de dichas respuestas para analizar los niveles de satisfacción de los informantes.

5.1. Satisfacción general

Esta sección refleja una valoración global (Gráfico 2) del grado de satisfacción laboral de los encuestados, que resulta de la suma de las puntuaciones de todas las dimensiones concretas. De este modo, se observa que, de una muestra de 546 respuestas totales, la mitad de docentes (53,7 %) se siente satisfecho con su situación laboral general e incluso un 12,5 % declara estar totalmente satisfecho. Un 32,4 % califica su satisfacción como neutra y solo un 1,5 % se muestra insatisfecho con sus condiciones laborales. Los datos generales revelan una situación favorable del sector, sin embargo, es pertinente ahondar en cada una de las dimensiones para corroborar esta realidad.

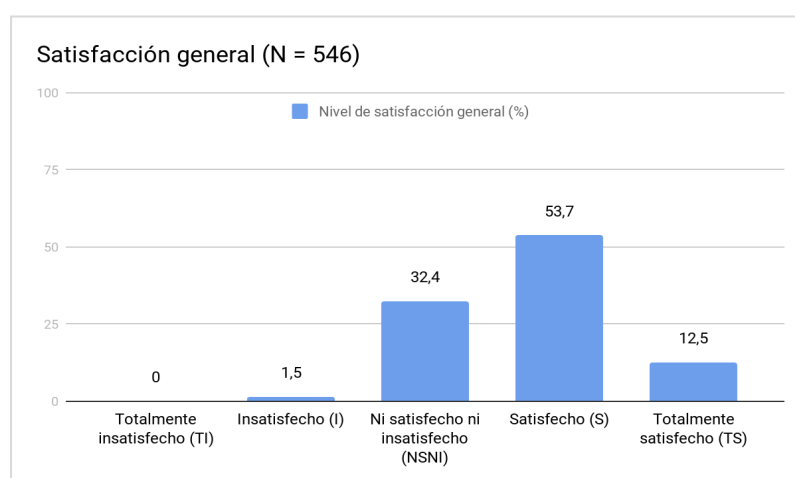


Gráfico 2. Satisfacción general

5.2. Satisfacción por dimensiones

En este apartado centramos el análisis de los resultados en las 8 dimensiones consideradas — resultado del redimensionado que se deriva del análisis factorial—, además de profundizar en cada una de las cuestiones que conforman el estudio.

5.2.1. Dimensión organizativa

La realidad organizativa de los informantes se analizó a través de las Preguntas 13, 14, 15, 16, 17 y 18 (Anexo I). Los resultados de frecuencia en términos de satisfacción para N = 599 se aprecian en el Gráfico 3. La mayoría de los encuestados se muestra neutral, es decir, ni satisfecha ni insatisfecha. La satisfacción, en los dos grados, es una opinión bastante extendida (casi un 50 %). Si bien las valoraciones negativas presentan frecuencias menores, se comprueba que la realidad observada en términos generales (satisfacción general) no se replica, sino que aquí el nivel de insatisfacción es notable, con un 16 % de los informantes situado en esa categoría.

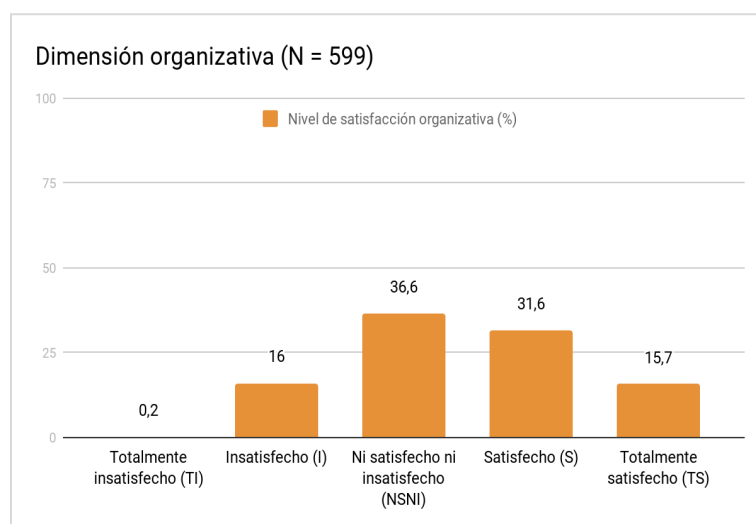


Gráfico 3. Satisfacción en la dimensión organizativa

Profundizar en las respuestas para cada uno de los ítems (Gráfico 4) de esta dimensión informa sobre las posibles causas de (in)satisfacción. Así, ante la disposición de medios (Pregunta 13), la mayoría señala acuerdo o total acuerdo, con unos índices de discordancia relativamente bajos. No ocurre lo mismo con el espacio exclusivo de trabajo (Pregunta 14), pues lo más común es no contar con él. En cuanto a los criterios de asignación de cursos (Pregunta 15), destaca la indiferencia, seguida de la conformidad y la total conformidad. Los datos referidos al disenso son también relativamente altos. La elección de horarios (Pregunta 16) y la conciliación familiar (Pregunta 17), en cambio, sobresalen por sus altos grados de disconformidad. Por último, la carga horaria y la consiguiente atención al alumnado (Pregunta 18) presentan una valoración más conforme, con resultados similares a partir de la respuesta neutral.

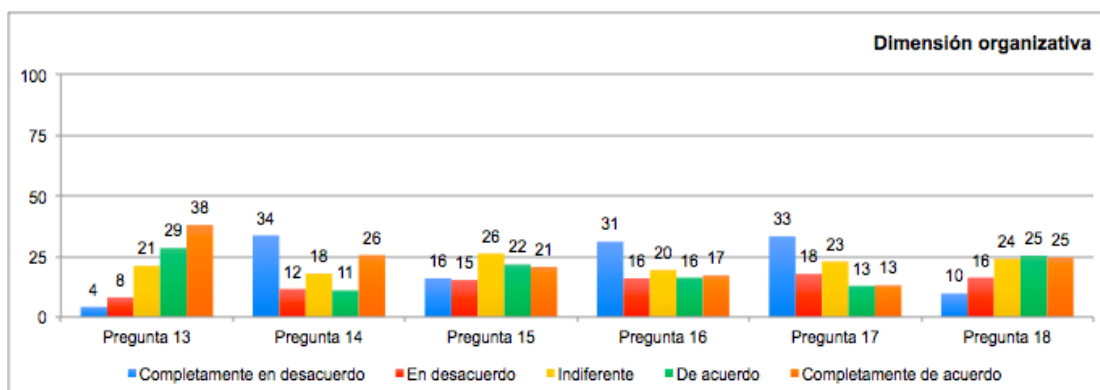


Gráfico 4. Grado de conformidad para los ítems de la dimensión organizativa

Por lo tanto, comprobamos que las cuestiones que más insatisfacción parecen producir en la dimensión organizativa son las relativas a la flexibilidad horaria (elección de la jornada y conciliación laboral) y a la disposición de un espacio exclusivo de trabajo, aspectos que suelen estar muy ligados al ámbito privado.

5.2.2. Dimensión económica

El componente económico suele ser uno de los factores que más redundancia en la percepción de satisfacción, además de ser un claro reflejo del tipo de condiciones laborales. En este trabajo, su análisis se ha llevado a cabo a través de los ítems 19, 21, 22, 23, 24, 31 y 40 (Anexo I).

La frecuencia de distribución de las respuestas (N = 619) (Gráfico 5) vuelve a colocar la valoración neutra como la más común en esta dimensión. No son bajos los datos relativos a la satisfacción, incluso con cabida para la total satisfacción. La otra cara de la moneda, en cambio, arroja un crecimiento de la insatisfacción con respecto a la satisfacción general y también a la satisfacción organizativa, pues casi una cuarta parte de los encuestados se declara insatisfecha o, en menor medida, totalmente insatisfecha con sus condiciones pecuniarias.

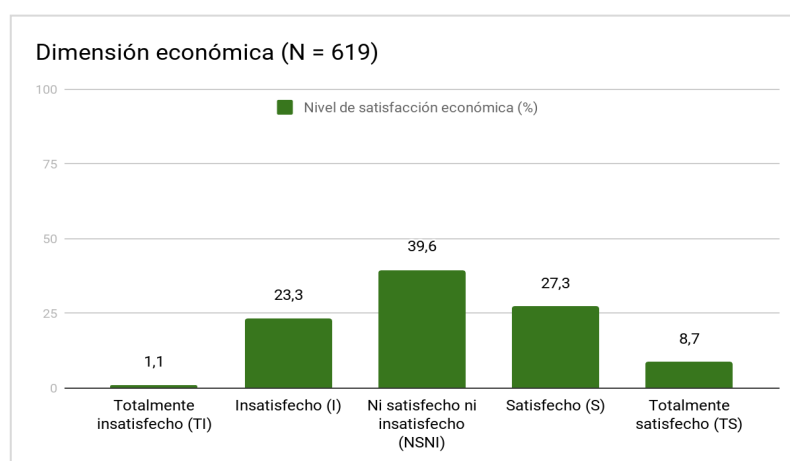


Gráfico 5. Satisfacción en la dimensión económica

El análisis pormenorizado sobre el grado de acuerdo con los ítems planteados (Gráfico 6) permite profundizar en qué cuestiones monetarias tienen más peso. Debemos precisar que en esta dimensión la respuesta ideal para la mayoría de los ítems (19, 21, 22, 23 y 24), al expresar estos un cariz negativo, sería el total desacuerdo. Así, respecto a la 19, la mitad de los informantes no considera que sus condiciones laborales afecten a su actividad didáctica,

aunque esto podría deberse al fuerte compromiso y vocación que tienen. De hecho, casi un tercio declara lo contrario, esto es, que sí afectan negativamente a la calidad de la docencia.

Si se abordan las repercusiones positivas de dichas condiciones en la actividad docente (Pregunta 31), casi la mitad del profesorado está de acuerdo (27 %) o totalmente de acuerdo (22 %) con esta influencia, de lo que se desprende que, a mejores condiciones laborales, mayor rendimiento docente. Todo apunta a que mejorar la calidad docente pasa por las mejoras laborales. Sin embargo, no es desdeñable el 23 % (suma de las opciones en desacuerdo) que dice que estas condiciones no tienen efecto positivo en la calidad de su docencia, lo que confirmaría lo ya apreciado en la Pregunta 19: el firme compromiso docente con la calidad didáctica, independientemente de las condiciones profesionales.

Sobre el equilibrio entre nivel de exigencia y remuneración (Pregunta 21), las respuestas presentan una clara tendencia hacia la conformidad con esta afirmación, lo que supone que los sueldos son poco acordes con el tipo y la carga de actividad profesional realizada. Este aspecto se refleja también en relación con las horas extras (Pregunta 22), ya que más de la mitad de informantes indica estar obligado a trabajar más tiempo del estipulado. Pero la cuestión que más claramente despierta desazón es la contrapartida salarial que presupone la función social de los docentes (Pregunta 23). En este caso, un porcentaje muy notable (74 %) apoya que dicha función social merecería salarios más altos. Otro dato preocupante es que casi la mitad de los encuestados sostiene que con su salario tiene dificultades para llegar a fin de mes (Pregunta 24).

Cuestionados por sus perspectivas de futuro en 5 años (Pregunta 40), el 29 % se muestra indiferente, mientras que un 41 % es optimista, algo que no ocurre con el 30 % restante.

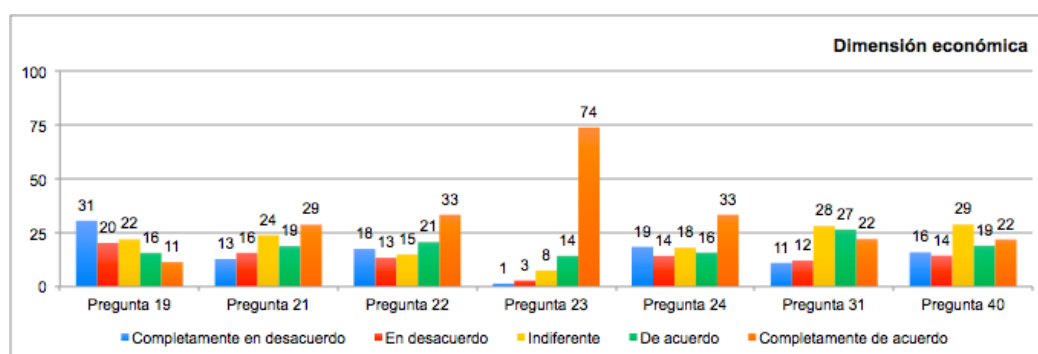


Gráfico 6. Grado de conformidad para los ítems de la dimensión económica

La dimensión económica presenta, pues, evidentes factores de insatisfacción, centrados principalmente en la contraprestación económica que debería tener la función docente, un elemento preocupante apuntado ya en González Martínez *et al.* (2008), Bombarelli y Asencio (2010) y Muñoz-Basols *et al.* (2017), y en la obligación de realizar horas extras y la dificultad para llegar a fin de mes. Por otra parte, se atisba un fuerte sentimiento de entrega y responsabilidad que va más allá, incluso, de las condiciones laborales.

5.2.3. Dimensión afectiva

En lo que respecta a la satisfacción del profesorado con su dimensión afectiva (N = 652), se han evaluado las preguntas 36, 37, 38, 39, 42 y 43 (Anexo I). Los resultados generales muestran una tendencia positiva, pues un 36,5 % se considera satisfecho o muy satisfecho; no

obstante, se constata una fuerte indeterminación (33,6 %), mientras que un 29,9 % se considera insatisfecho o muy insatisfecho (Gráfico 7).

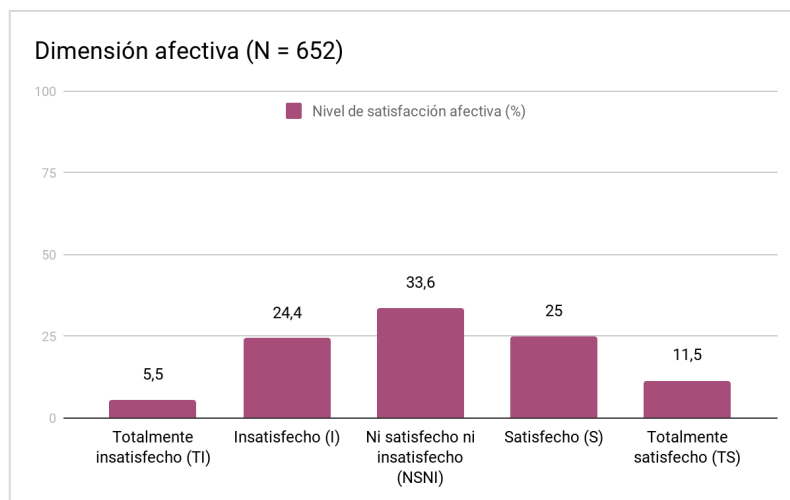


Gráfico 7. Satisfacción en la dimensión afectiva

Un análisis detallado de los datos (Gráfico 8) muestra que, como se apuntaba en relación con el estrés y la sobrecarga de tareas, los docentes también sienten presión por no llegar a cumplir su trabajo (Pregunta 37) y que les cuesta desconectar (Pregunta 36). De hecho, un 64 % señala llevarse tareas a casa y un 65 % siente agobio. Más específicamente, un 47 % indica que sufre estrés (Pregunta 42), mientras que los niveles de ansiedad alcanzan a un 39 % (Pregunta 43), repercutiendo negativamente en su ánimo. Como se mencionaba (Méndez Santos, 2016; López García y Contreras Izquierdo, 2020), la formación relativa a la gestión de emociones, pese a ser una competencia clave del profesorado, no se desarrolla suficientemente, con efectos negativos en el crecimiento profesional.

En cuanto a las preguntas 38 y 39, relativas a la vida personal, se constatan tendencias similares tanto para la satisfacción como para la insatisfacción. No obstante, es llamativo que hasta un 41 % sienta que su profesión afecta negativamente a su vida personal y que otro 41 % se sienta culpable por no dedicar más tiempo a su familia. La dificultad de conciliación familiar encaja con los resultados de trabajos como el de Santos Ortega *et al.* (2015), donde también hay altos porcentajes de insatisfacción.

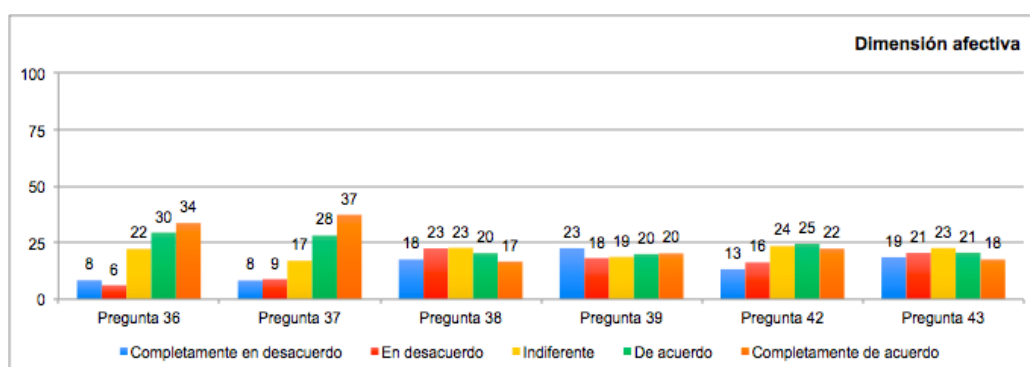


Gráfico 8. Grado de conformidad para los ítems de la dimensión afectiva

5.2.4. Dimensión motivacional

Las preguntas de esta dimensión versan sobre la motivación interpersonal de los docentes con respecto a su relación con el alumnado (Pregunta 30) y con su propia automotivación (Preguntas 35 y 41). Como se ha señalado, esta profesión es fuertemente vocacional y existe una pasión por la docencia. De hecho, el 81,1 % (N = 659) se muestra satisfecho o totalmente satisfecho (Gráfico 9).

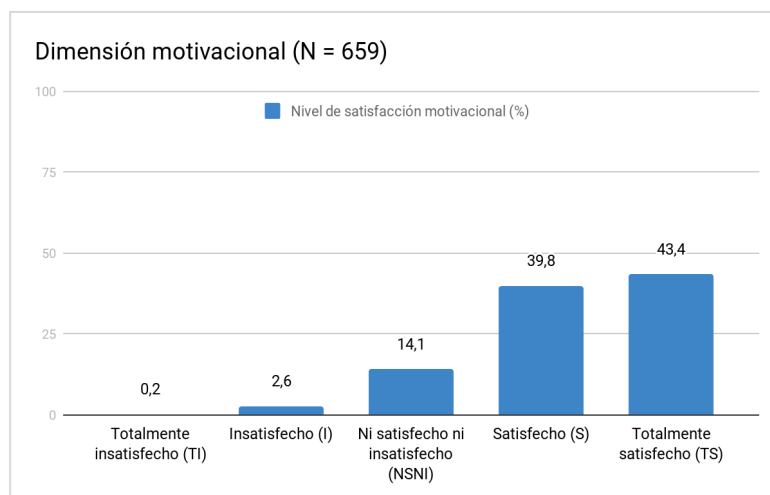


Gráfico 9. Satisfacción en la dimensión motivacional

Esta tendencia a la satisfacción general también se percibe en la relación con el alumnado (Gráfico 10). De hecho, en la Pregunta 30, el 81 % del profesorado se siente satisfecho con la relación, como se subraya también en el trabajo de Muñoz-Basols *et al.* (2017), donde la informante 203 señala: «Me apasiona lo que hago y mis alumnos son el mayor testimonio de mi trabajo». En este sentido, Alcaraz Andreu (2015: 97), reflexiona sobre cómo la actitud positiva de los estudiantes ayuda al profesorado a encontrar su motivación, una competencia clave (Instituto Cervantes, 2012) que parece estar asentada entre los docentes de ELE.

De manera genérica, el 75 % se siente satisfecho con su carrera (Pregunta 35). No en vano, pese a factores externos como la precariedad, los horarios intensivos, la falta de apoyo institucional, los cambios de programas o los propios años de docencia (Stratulat, 2013), los profesores de ELE están fuertemente motivados y comprometidos con su labor. Esto explica quizá también por qué un 54 % se muestra en desacuerdo con que al pasar los años se siente más desmotivado (Pregunta 41).

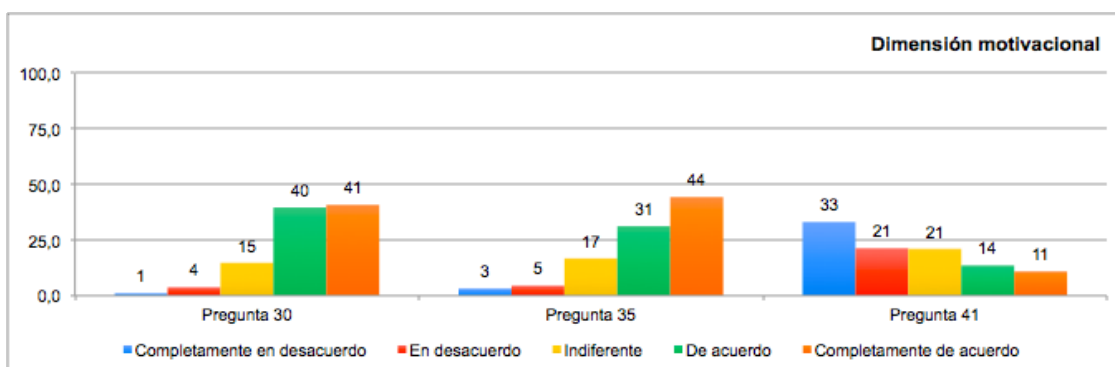


Gráfico 10. Grado de conformidad para los ítems de la dimensión motivacional

En líneas generales, el profesorado está motivado para desempeñar su docencia a pesar de las limitaciones estructurales y concretas de la profesión.

5.2.5. Discriminación

La discriminación laboral (Preguntas 44, 45, 46 y 47, Anexo I) es un fenómeno extendido y común. Méndez Santos, Hidalgo Gallardo y Pano Alamán (2020a) y Méndez Santos y Hidalgo Gallardo (2020b) han encontrado casos patentes y claros de trato desigual en función de la identidad de género, el origen, la orientación sexual y la edad. En líneas generales, en este trabajo (N = 653) se constata una tendencia positiva, dado que el 89,6 % se muestran satisfechos o muy satisfechos, es decir, no tienen percepción de haber sido discriminados (Gráfico 11).

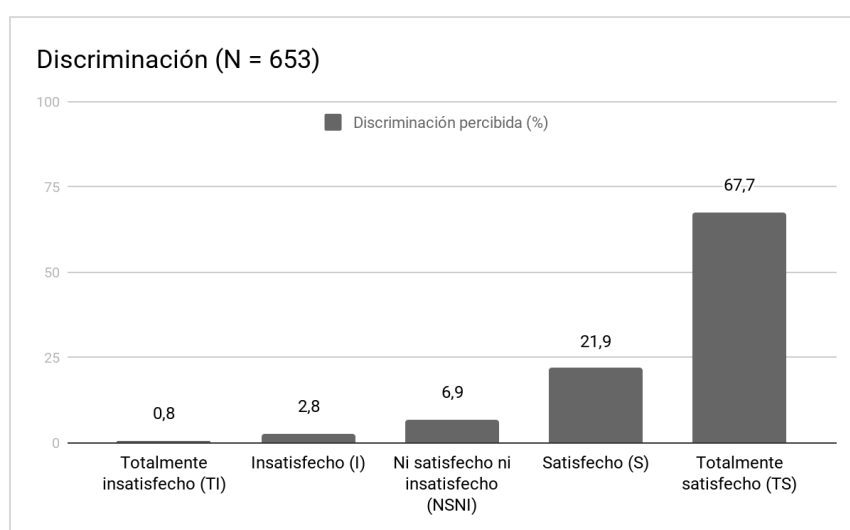


Gráfico 11. Satisfacción en la discriminación percibida

Los altos números de satisfacción (Gráfico 12) pueden dar la falsa sensación de que no haya casos de discriminación o que sean pocos, sin embargo, dada la gravedad del tema y el hecho de que un 3,6 % se declare insatisfecho, es un dato intolerable. Según los resultados del cuestionario en términos absolutos y no porcentuales, 94 personas han sufrido discriminación por género (Pregunta 44); otras 94, por su origen (Pregunta 45) y 105, por su edad (Pregunta 47). En el caso de la percepción sobre la discriminación —como se señala en trabajos específicos sobre el tema— por orientación sexual (Pregunta 46), el dato puede quedar desvirtuado porque muchas personas no consideran el ocultamiento preventivo como un hecho discriminatorio.

Los casos reportados suelen vincularse de manera interseccional, ya que la profesión es principalmente femenina. Aunque se puede pensar que las mujeres sufren mayor acoso por parte de compañeros o superiores cuando, por ejemplo, se les hacen comentarios personales que no se hacen a sus colegas varones. La discriminación por edad es un factor de fuerte trato diferenciado porque a las personas de mayor edad les cuesta más encontrar trabajo o un contrato estable, como señalaban Bombarelli y Gómez Asencio (2010), mientras que los jóvenes se quejan de la falta de valoración de su capacidad y formación. Con respecto al origen, hecho particularmente relevante en el sector, se testimonia discriminación por la

variedad diatópica del docente: las variedades meridionales del español peninsular suelen valorarse menos.

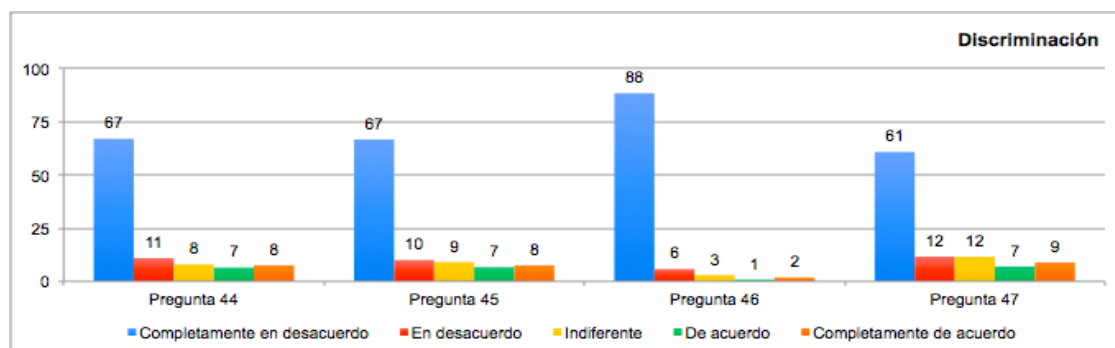


Gráfico 12. Grado de conformidad para los ítems de la discriminación

5.2.6. Ambiente laboral

En lo que respecta a esta dimensión centrada en las relaciones del profesorado, tanto con el centro de trabajo como con sus colegas, se han recogido 618 respuestas (Preguntas 26, 27 y 28) (Anexo I). A pesar de que los resultados de frecuencia en términos de satisfacción general (Gráfico 13) indican que buena parte de los encuestados (35 %) tiene una posición neutra, cabe señalar que son mayoritarios los que consideran esta dimensión satisfactoria (32,2 %) o muy satisfactoria (19,7 %). El nivel de insatisfacción es relativamente notable, con un 11,8 % que se declara insatisfecho y un reducido 1,3 % que se muestra totalmente insatisfecho.

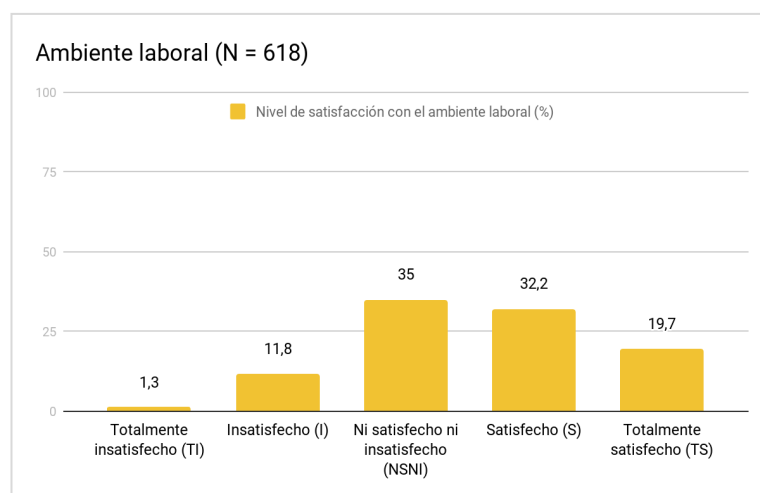


Gráfico 13. Satisfacción con el ambiente laboral

En relación con cada uno de los ítems (Gráfico 14), es posible observar que existe una gran disparidad de opiniones sobre la posible influencia que los distintos baremos de contratación pueden tener en la creación de mal ambiente entre el profesorado (Pregunta 26). La mayoría demuestra indiferencia ante esa variable (34 %), mientras que el resto de los encuestados se divide en dos grupos entre quienes se declaran completamente en desacuerdo (20 %) o en desacuerdo (14 %) y quienes, al contrario, están totalmente de acuerdo (17 %) o de acuerdo (15 %) con esa posibilidad. Vemos, por tanto, que esta afirmación genera muy distintas

opiniones, debido quizá a la diversidad de baremos que se aplican en los distintos centros en los que desempeñan su trabajo. En este sentido, cabe notar los datos relativos a las experiencias de contratación con distintos baremos (Pregunta 28). La mitad (50 %) se declara de acuerdo o completamente de acuerdo con el hecho de haber sido contratado con baremos injustos, por ejemplo, mediante criterios que no correspondían a su formación o experiencia docente o de investigación. Al contrario, un porcentaje alto de encuestados (30 %) indica no estar de acuerdo y una buena parte se declara indiferente (20 %), sumando la otra mitad de la muestra. Este dato lleva a pensar que los baremos, que se modifican a menudo y dependen de cada centro, a nivel nacional o internacional, juegan un papel fundamental en determinar el grado de satisfacción o insatisfacción del profesorado con las posibilidades de reconocimiento en su ambiente laboral.

Los datos relacionados con el segundo ítem de esta dimensión señalan, en cambio, mayor concordancia de opiniones. Los encuestados valoran de forma muy positiva la relación con los colegas (Pregunta 27), de hecho, la mayoría se declara muy satisfecha (39 %) y satisfecha (31 %), frente a un porcentaje reducido, aunque indicativo, de insatisfacción (7 %) y total insatisfacción (3 %), que podría deberse a factores como la excesiva rotación (Seifert *et al.* 2007), que no permite reforzar las relaciones en el ambiente de trabajo, o como la competitividad que caracteriza el sector.

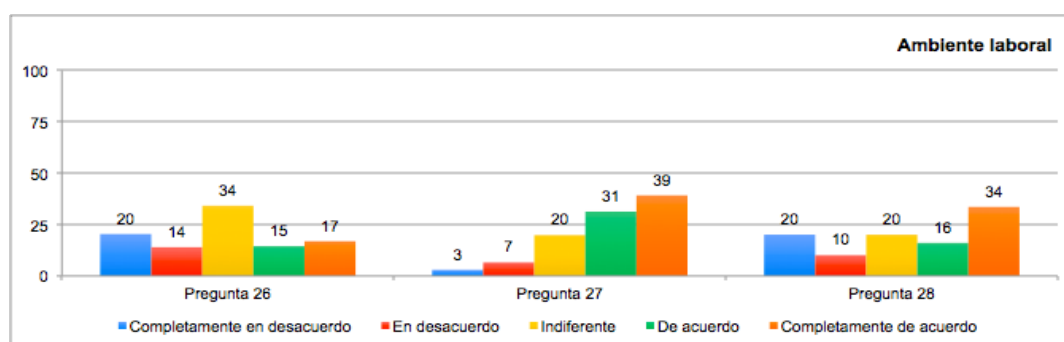


Gráfico 14. Grado de conformidad para los ítems sobre el ambiente laboral

En general, es posible afirmar que la satisfacción es muy alta en cuanto a las relaciones con los colegas de trabajo, lo que favorece positivamente la colaboración y el trabajo en equipo (Esteve *et al.* 2019). Por otra parte, la disparidad de respuestas respecto a los baremos de contratación merece sin duda ulteriores análisis.

5.2.7. Realización profesional

Pese a que son numerosos los factores que caracterizan esta dimensión y que han sido identificados en estudios previos, este trabajo se ha centrado en tres aspectos analizados a través de tres ítems (Preguntas 29, 32, 33) (Anexo I), que indagan sobre la influencia positiva o negativa que la presión laboral, como trabajar horas extras —ítem por el que se preguntó ya en la dimensión económica— o tener que formarse de forma permanente, puede tener en la mejora profesional; la obligación o invitación a tutorizar a colegas; y la participación en comunidades formativas más allá del ambiente laboral para realizarse profesionalmente.

Como se observa (Gráfico 15), las respuestas (N = 620) indican un nivel de satisfacción muy alto (48,1 %), al que se suma un porcentaje de satisfacción total señalable (21,9 %), datos que contrastan con los porcentajes notablemente inferiores de insatisfacción y total insatisfacción (0,2 %). De todos modos, destacan las respuestas neutras (26,9 %) que apuntan, quizá, a la

importancia relativa que pueden tener estos factores para determinar si el docente se realiza profesionalmente.

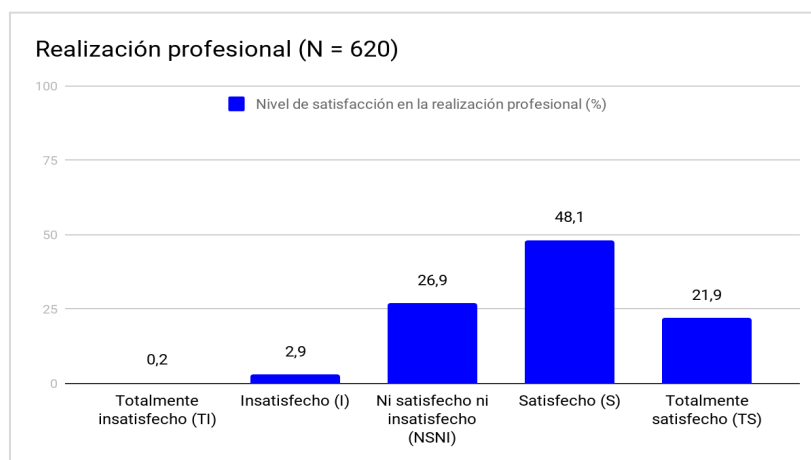


Gráfico 15. Satisfacción con la realización profesional

El análisis de los resultados por ítem muestra (Gráfico 16), efectivamente, un porcentaje significativo (33 %) de encuestados que se declaran indiferentes respecto a la posible relación positiva entre presión laboral y mejora de su esfuerzo profesional. Es notable, en cambio, el porcentaje que declara su desacuerdo sobre esta relación (41 %), frente a un grupo más reducido (26 %) que se muestra de acuerdo. En base a este dato, parece difícil afirmar que la presión tiene efectos positivos sobre la mejora profesional de los docentes.

Contrariamente al dato anterior, el resultado sobre la ayuda a los colegas de trabajo (Pregunta 32) y sobre la participación activa en grupos de profesores o comunidades de aprendizaje (Pregunta 33) indican una tendencia positiva. En lo que respecta a la asistencia a otros colegas, generalmente noveles, como forma positiva de realización, los encuestados se muestran de acuerdo (25 %) y completamente de acuerdo (59 %), frente a porcentajes muy reducidos de indiferencia (12 %) y desacuerdo (4 %). De hecho, la ayuda a los colegas es una práctica frecuente y esto puede contribuir a incrementar en algunos casos el nivel de satisfacción. No obstante, como se apuntaba en el marco teórico, la tutorización suele plantearse de forma informal y generalmente sin ningún tipo de remuneración de las horas extras que pueda comportar, un aspecto que podría explicar el porcentaje de indiferencia. Las opiniones son más dispares respecto al tercer ítem, aunque las respuestas positivas siguen siendo mayoritarias (57 %), el peso de las que indican indiferencia (19 %) o desacuerdo (24 %) son significativas. Se corroboran, pues, los posibles efectos positivos de la colaboración entre pares en el crecimiento y realización profesional del docente de ELE gracias a entornos digitales de colaboración (Méndez Santos y Pano Alamán, 2019), a pesar de que la conexión entre realización profesional, pertenencia a comunidades de práctica y satisfacción laboral no es tan evidente para buena parte de los encuestados.

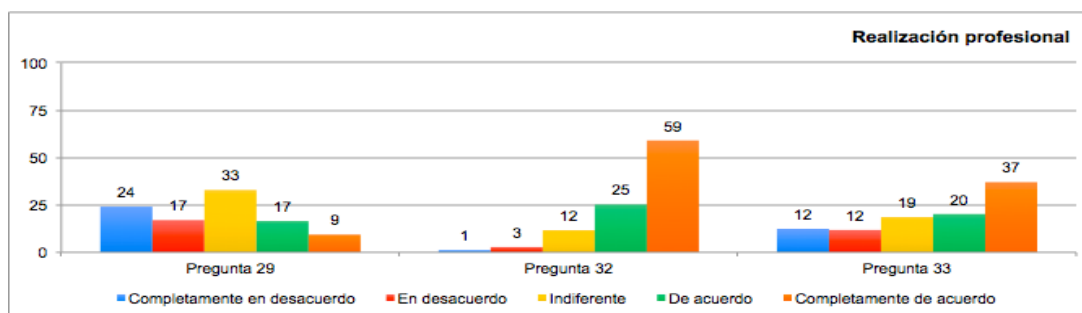


Gráfico 16. Grado de conformidad para los ítems sobre la realización profesional

5.2.8. Beneficios sociales

En el presente estudio, la dimensión social se relaciona específicamente con los beneficios asociados a la situación laboral del profesorado de ELE que, como señalamos más arriba, conciernen la duración del contrato, la cobertura médica, la compensación económica, los costes asociados al desplazamiento hacia el lugar de trabajo, entre otros. Los aspectos relacionados con esta dimensión se han agrupado en los ítems 20, 25 y 34 (Anexo I).

A partir de las respuestas obtenidas (N = 625) y de los datos recogidos (Gráfico 17), se constata que la mayoría de los encuestados está satisfecha (33 %) y totalmente satisfecha (45 %). Más de la mitad (78 %) disfruta, pues, de este tipo de beneficios. No obstante, un porcentaje relativamente significativo de encuestados (17,9 %) se declara neutral ante esta dimensión, mientras que quienes declaran su insatisfacción son un grupo reducido (4,2 %).

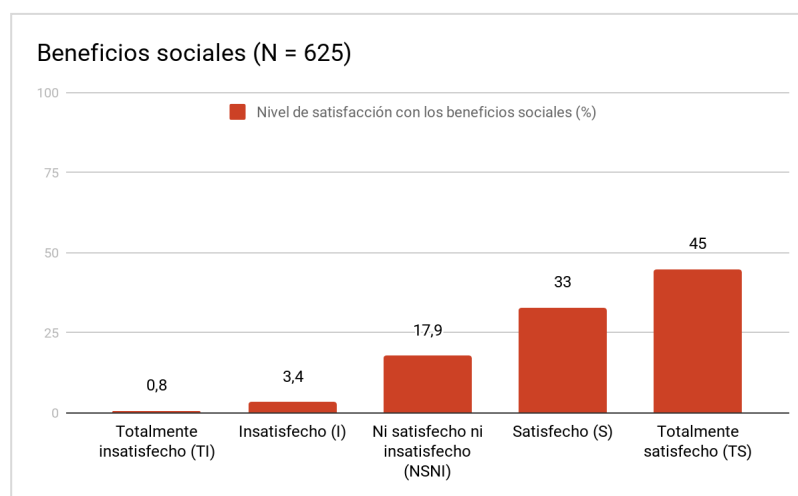


Gráfico 17. Satisfacción con la beneficios sociales

Teniendo en cuenta los resultados distribuidos por ítems (Gráfico 18), observamos una tendencia clara a considerar razonable el tiempo de desplazamiento (Pregunta 20), ya que la mayoría señala su acuerdo o completo acuerdo. Esto constituye sin duda un beneficio para los docentes de ELE, puesto que permite dedicar más tiempo a la vida privada. Por otra parte, algunos encuestados se declaran indiferentes (19 %) debido quizá a que este aspecto no se aplica en todos los casos o no se considera como un beneficio social.

Sobre la puntualidad en la percepción del salario (Pregunta 25), es aún mayor el número de encuestados que afirma estar de acuerdo (12 %) y totalmente de acuerdo (71 %), respecto a quienes declaran indiferencia (8 %) y desacuerdo (9 %). Este parece ser, pues, un aspecto que

no presenta problemas, al menos, para los docentes que conforman la muestra de este estudio. Puede ser útil recordar aquí que, si bien las investigaciones sobre las condiciones laborales del profesorado de ELE subrayan la precariedad que caracteriza la profesión, en los estudios esta se relaciona más bien con la duración de los contratos o la baja remuneración en algunos países, más que con el pago puntual del salario.

En cuanto a la cobertura social, médica y laboral (Pregunta 34), los resultados muestran mayor disparidad. La mitad declara estar de acuerdo (19 %) o completamente de acuerdo (31 %) con este ítem, sin embargo, un alto porcentaje de los docentes (29 %) está en desacuerdo o completo desacuerdo, mientras que otro grupo señalable (21 %) no parece tomar posición. Los datos reflejan una situación muy diversificada en el acceso a determinados beneficios sociales en función del tipo de contrato y de las condiciones de trabajo. La situación es, pues, muy desigual entre los docentes de ELE que trabajan con contrato o sin él, quienes desempeñan su trabajo en enseñanza reglada o no, o en países que aplican distintas normativas.

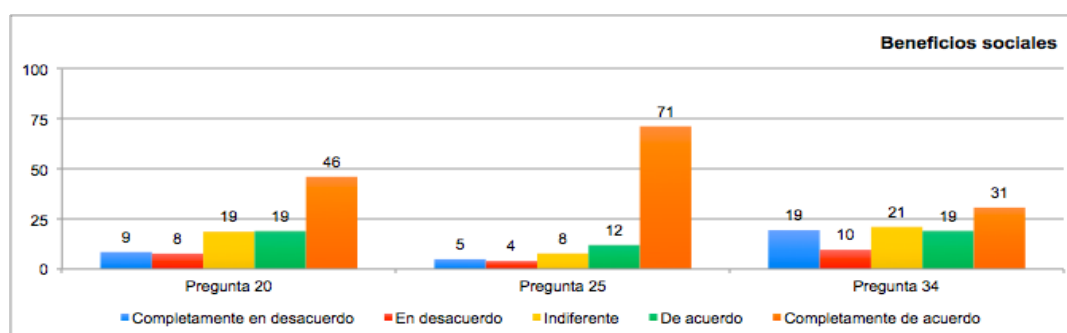


Gráfico 18. Grado de conformidad para los ítems sobre beneficios sociales

Se puede afirmar, en general, que el nivel de satisfacción sobre la dimensión social es positiva en lo que respecta a los beneficios relacionados con las propias condiciones de trabajo, y moderadamente positiva respecto a la cobertura social, médica y laboral. Esto apunta a una gran diversificación de los tipos de contrato, en el caso en el que se haya contratado al docente. Para gran parte de la muestra, el propio contrato presenta claras ventajas, mientras que para otra parte no desdeñable se excluyen, determinando así una situación precaria.

6. Discusión y conclusiones

La tendencia a la precarización en el sector de la enseñanza del ELE suele asociarse, entre otros factores, a una elevada proporción de pluriempleo, salarios bajos, una gran disparidad en términos de contratación, falta de regulación en el sector, además de desmotivación, escasa formación en la gestión de las actitudes, expectativas y relaciones profesorado-alumnado o entre colegas. Ante esta tendencia, este estudio ha intentado determinar el grado de satisfacción del profesorado en relación con estos aspectos. El cuadro que ofrecen los datos recogidos muestra que existe un cierto grado de satisfacción general con la propia situación laboral, aunque es significativo el porcentaje de quienes califican su satisfacción como neutra, debido quizá a que algunos de los parámetros empleados en el cuestionario no se aplican a la situación profesional del encuestado o bien no se perciben como relevantes para determinar si se está satisfecho o insatisfecho. Por otro lado, aunque el dato sobre la satisfacción general

revela una situación positiva, el análisis pormenorizado de cada una de las dimensiones arroja algunos resultados controvertidos.

En lo que respecta a la realidad organizativa, que se relaciona, entre otros factores, con los medios y el espacio de que dispone el docente para realizar su trabajo, los criterios (i.e. conciliación familiar) para asignar la docencia o la posibilidad de elegir la jornada laboral, el nivel de insatisfacción es notable, pues existe poca flexibilidad horaria, lo que impide organizarse en el ámbito privado (Santos Ortega *et al.*, 2015). Por otra parte, los datos sobre la dimensión económica señalan una percepción entre neutra y negativa de cómo las condiciones laborales –salario, horas extra no retribuidas y perspectivas de carrera– inciden en la calidad de la docencia, un elemento preocupante ya a inicios de esta década (Bombarelli y Gómez Asencio 2010) y que corrobora los resultados sobre el perfil laboral del docente de ELE del estudio de Muñoz-Basols *et al.* (2017).

Los datos sobre la satisfacción del profesorado con su dimensión afectiva muestran una tendencia positiva, a pesar de que se constata un porcentaje significativo de informantes insatisfechos. Esto puede relacionarse con el estrés y la carga de trabajo generalizados, que repercuten negativamente en el ánimo de los docentes y que subraya la necesidad de incrementar la formación relativa a la gestión de este tipo de problemas (López García y Contreras Izquierdo, 2020). La motivación interpersonal de los docentes con respecto a su relación con el alumnado y con su propia automotivación confirma, por otra parte, que esta profesión es fuertemente vocacional. El grado de satisfacción es alto relativamente a la carrera y a la labor profesional, a pesar de factores negativos externos como los horarios intensivos o la falta de apoyo institucional (Stratulat, 2013), sobre los que se obtiene un cuadro más negativo, que conviene seguir investigando.

A pesar de que los datos porcentuales sobre la discriminación pueden parecer bajos, si se analizan los números totales estos son altos, dado que en torno a 100 informantes reportan casos de discriminación por edad, género y procedencia de manera correspondiente. Esto confirma las tendencias atestiguadas en Méndez Santos, Hidalgo Gallardo y Pano Alamán (en prensa) y que necesitan mayor investigación. En cuanto al ambiente de trabajo, los encuestados consideran satisfactoria la colaboración con los colegas y la participación activa en comunidades de enseñanza. La tutorización parece también un aspecto positivo que contribuye a la satisfacción general, aunque el porcentaje moderado obtenido en este caso confirma que se trata de una práctica no reconocida en el contexto laboral.

Es alto también el grado de satisfacción en lo que respecta a los beneficios asociados a las propias condiciones de trabajo, como el tiempo de desplazamiento al trabajo que permite dedicar más tiempo a la vida privada, y la puntualidad en la percepción del salario, de modo que la precariedad se asocia con la duración de los contratos o la baja remuneración, pero no con retrasos o irregularidades en los pagos. Relativamente a la cobertura social, médica y laboral, los resultados reflejan una situación muy diversificada en el acceso a determinados beneficios y confirman la enorme disparidad que existe en el sector respecto a las condiciones laborales (enseñanza reglada o no reglada, países con distintas normativas).

En definitiva, este estudio ofrece un cuadro heterogéneo del grado de satisfacción del profesorado de ELE. Los resultados sobre las dimensiones organizativa, económica, afectiva y social, en particular, corroboran el carácter extremadamente diversificado del sector y la necesaria regulación y formación específica para reducir las diferencias entre docentes con respecto a las condiciones laborales y las prácticas cotidianas. En todo caso, es posible afirmar que el grado de satisfacción de los encuestados es general, aunque, en este sentido, es

necesario señalar que, debido quizá a la modalidad de distribución del cuestionario, algunas áreas geográficas en las que las condiciones se perciben como más satisfactorias podrían estar sobrerrepresentadas. Unido a este aspecto, en próximas investigaciones será necesario considerar que, probablemente, quienes trabajan en contextos más precarios están infrarrepresentados. Los docentes que cuentan con una mayor formación, experiencia y participación en comunidades de práctica son, de hecho, quienes contestan más a menudo a este tipo de cuestionarios.

Bibliografía

ALEMANY GINER, L. (2017): «Enseñar español en Rumanía». En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I* (pp. 1-15). Madrid: EnClaveELE.

ALONSO ZARZA, M. A. (2014): «Sobre la evolución del profesor de ELE». En J. González Cobas, A. Serradilla Castaño, M. Á. Alonso Zarza, J. Pazó Espinosa y J. García González (eds.), *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica* (pp. 199-211). Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado el 24/06/20, de: <https://bit.ly/2Wo3rET>

BARALO, M. (2014): «El profesor de español como lengua extranjera en la difusión del hispanismo internacional». En Instituto Cervantes (ed.). *El español en el mundo anuario del Instituto Cervantes 2014*. Recuperado el 23/06/20, de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/default.htm

BERDUGO, O. (1999): «Radiografía económica del ELE». En Actas del X Congreso Internacional de ASELE. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tomo I, pp. 17-26. Cádiz: Universidad de Cádiz.

BOMBARELLI, M. E. y GÓMEZ ASENCIO, J. J. (2010): «Mercado de trabajo y capacitación profesional en ELE». En M. Carrera Troyano y J. Gómez Asencio (eds.), *La economía de la enseñanza del español como LE: Oportunidades y retos* (pp. 83-100). Madrid: Fundación Telefónica.

BRUZOS MORO, A. (2017): «De camareros a profesores de ELE. La mercantilización del español y de su enseñanza como lengua extranjera», *Spanish in Context*, 14(2), pp. 230-249.

BUENO HUDSON, R. (2018): «La evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera en el mundo». En Instituto Cervantes (ed.), *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Madrid: Instituto Cervantes.

CASTELLANO MERINO, A., FUENTES MARTÍNEZ, F. y 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. Á. Lamolda González y O. Cruz Moya (ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 169-176). Granada: ASELE.

DE COSTA, P., RAWAL, H. y LI, W. (2018): «L2 Teachers' Emotions: A Sociopolitical and Ideological Perspective». En J. D. Martínez Agudo (ed.), *Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education* (pp. 91-106). Cham: Springer.

DURÁN RODRÍGUEZ, J. (2018): «Profesorado ELE: las kellys de la enseñanza», *El Salto diario*, 29/06/2018. Recuperado el 01/07/20, de: <https://bit.ly/2B2WOjG>.

GAMERO REQUENA, J. (2011): «De la noción de empleo precario al concepto de trabajo decente», *Derecho & Sociedad*, (37), pp. 117-125.

GARCÍA BERENGUEL, J. y HUNKO, T. (2017): «Enseñar español en Ucrania Una aproximación a la lengua cervantina en el espacio educativo ucraniano». En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I* (pp. 1-16). Madrid: EnClaveELE.

GARCÍA DELGADO, J. L., ALONSO, J. A. y JIMÉNEZ, J. C. (2012): *Valor económico del español*. Madrid: Ariel.

GASCO GAVILÁN, I., GVELESIANI, A. y KHUSKIVADZE, K. (2017): «Enseñar español en Georgia». En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I* (pp. 1-21). Madrid: EnClaveELE.

GONZÁLEZ MARTÍNEZ, M. I., LARRAZ ANTÓN, R. A. y TORRES RÍOS, L. (2008): «Evaluación de la situación laboral del profesorado de E/LE». En S. Pastor Cesteros y S. Roca Martín (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como L2/LE* (pp. 315-322). Alicante: Universitat d'Alacant.

GRANERO NAVARRO, A. (2017): «Enseñar español en Bulgaria». En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I* (pp. 1-21). Madrid: EnClaveELE.

GUEVARA, P. (2017): «Enseñar ELE en Armenia. Desafíos de un país postsoviético». En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I* (pp. 1-16). Madrid: EnClaveELE.

GUIJARRO OJEDA, J. R. y MARINS DE ANDRADE, P. R. (2016): «Competencias existencial, emocional y espiritual: claves para el profesorado de lenguas». En C. Pérez Valverde (ed.), *La formación de docentes de lenguas extranjeras: hacia un desarrollo profesional profundo basado en la narratividad* (pp. 57-76). Madrid: Visor.

HUERTAS MORALES, A. (2017): «Enseñar español en Croacia. Presente y futuro». En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I* (pp. 1-15). Madrid: EnClaveELE.

INSTITUTO CERVANTES (1999): *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1999*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado el 24/06/20, de: <https://bit.ly/3fAjDu3>.

INSTITUTO CERVANTES (2011): *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado el 24/06/20, de: <https://bit.ly/3h9pKpL>.

INSTITUTO CERVANTES (2019). *El español: una lengua viva. Informe 2019*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado el 23/06/20, de: https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf

- JAHAN, S. (Ed.) (2018): *Índices e indicadores del desarrollo humano: actualización estadística de 2018*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- LACAVE RODERO, C., MOLINA DÍAZ, A. I., FERNÁNDEZ GUERRERO, M. Y REDONDO DUQUE, M. Á. (2015): «Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente». *Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 136-143). Universitat Oberta: Universitat Oberta La Salle.
- LAVRAKAS, P. J. (2008): *Encyclopedia of Survey Research Methods*. California: SAGE. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781412963947>
- LEAL VALLADARES, I. y PRODANI, A. (2017): «Enseñar español en Albania». En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I* (pp. 1-16). Madrid: EnClaveELE.
- LEÓN MANZANERO, A. (2018): «Con ELE de Letonia: historia, logros y nuevos retos para la enseñanza de español en el país báltico», *Boletín de ASELE*, 59, 13-16.
- LÓPEZ GARCÍA, M. P. y CONTRERAS IZQUIERDO, N. (2020): «Las competencias docentes en la formación de posgrado del profesorado de ELE: Análisis del trabajo fin de máster», *MarcoELE*, 30, pp. 1-20.
- LORENTE FERNÁNDEZ, P. (2014): *Vías de desarrollo de las competencias del profesor de ELE en contextos específicos de enseñanza. El caso de Bélgica*. Trabajo de fin de máster: Universitat de Barcelona. Recuperado el 24/06/20, de: <https://cutt.ly/vawrcmq>.
- MARTÍNEZ GARCÍA, M. N. (2009): «La (des)motivación del profesor de español en Japón». En A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. Delgado Polo e I. Fernández Barjola (eds.), *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 645-658). Cáceres: ASELE/Universidad de Extremadura.
- MÉNDEZ SANTOS, M.C. (2016): «La dimensión afectiva en la formación del profesorado de ELE». En O. Cruz Moya (ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 681-691). Granada: ASELE.
- MÉNDEZ SANTOS, M.C. y GALINDO MERINO, M.M. (Eds.) (2017). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental*. Madrid: EnClaveELE.
- MÉNDEZ SANTOS, M.C., HIDALGO GALLARDO, M. y PANO ALAMÁN, A. (2020a): «Acercamiento al fenómeno de la discriminación laboral en la enseñanza del español como lengua extranjera», *MarcoELE*, 31, pp. 1-23.
- MÉNDEZ SANTOS, M.C. y HIDALGO GALLARDO, M. (2020b): «Análisis de los fenómenos discriminatorios laborales en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)», *DobleELE*, 6, pp. 29-52.
- MÉNDEZ SANTOS, M.C. y PANO ALAMÁN, A. (2019). «Una aproximación al perfil del profesorado de español como lengua extranjera en línea», *Revista internacional de lenguas extranjeras*, 11, pp. 1-31.
- MUÑOZ BASOLS, J., RODRÍGUEZ LIFANTE, A. y CRUZ MOYA, O. (2017): «Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos», *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), pp. 1-34.

- NAGAMINE, T., YUTAKA, F. y ATSUSHI, I. (2018): «The Role of Emotions in Reflective Teaching in Second Language Classrooms: Felt Sense, Emotionality, and Practical Knowledge Acquisition». En J. D. Martínez Agudo (ed.), *Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education* (pp. 145-163). Cham: Springer.
- NAVARRO CARRASCOSA, C. (2017): «Enseñar español en Turquía. La enseñanza de ELE entre Oriente y Occidente». En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I* (pp. 1-16). Madrid: EnClaveELE.
- NEFFA, J. C. (1985): «Reflexiones acerca del empleo precario». En *Anales de la Asociación Argentina de Economía Política*, Cuyo: Universidad Nacional de Cuyo.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1958): *C111 - Convenio sobre la discriminación (empleo y ocupación), 1958 (núm. 111)*. Recuperado el 24/06/20, de: <https://bit.ly/3ezyaF8>.
- PARLAMENTO EUROPEO (2016): *Precarious Employment in Europe: Patterns, Trends and Policy Strategies*. Bruselas: Unión Europea. Recuperado el 15/06/20, de: <https://bit.ly/395VN71>
- PASTOR CESTEROS, S. (1999): «Situación actual de la formación del profesorado de segundas lenguas: el español como lengua extranjera». En T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey y J. Márquez Caneda (eds.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX congreso internacional de ASELE* (pp. 255-260). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- PERRY, F. (2017): *Research in Applied Linguistics*. Nueva York: Routledge.
- PLAZA VELASCO, M., CALZÓN GARCÍA, J.A., KUCINSKIENE, A, KUZMINSKAITE, D., PULGAR ALVES, P. y VILLANUEVA SVENSSON, M. (2017): «Enseñar español en Lituania. La creación de los estudios hispánicos». En M. C. Méndez Santos y M. M. Galindo Merino (eds.), *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I* (pp. 1-19). Madrid: EnClaveELE.
- RASINGER, S. M. (2019): *Quantitative Research in Linguistics*. London: Bloomsbury.
- RECHA LLOP, A. (2016): «Gestión de las emociones del profesor de ELE en prácticas». En O. Cruz Moya (ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 871-879). Granada: ASELE.
- RECIO, A. (1988): *Capitalismo y formas de contratación laboral*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como Lengua Extranjera*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- SANTAMARÍA LÓPEZ, E. (2012): «Jóvenes y precariedad laboral: trayectorias laborales por los márgenes del empleo», *Zerbitzuan*, 52, pp. 129-139.

SANTOS ORTEGA, A.; MUÑOZ RODRÍGUEZ, D.; POVEDA ROSA, M. M. (2015). «En cuerpo y alma: intensificación y precariedad en las condiciones de trabajo del profesorado universitario», *Arxius de Ciències Socials*, 32, pp. 13-44.

SEIFERT, A., MESSING, K., RIEL, J. y CHATIGNY, C. (2007): «Precarious employment conditions affect work content in education and social work: Results of work analyses», *International Journal of Law and Psychiatry*, 30, pp. 299-310.

SERRANO AVILÉS, J. (2017): «Perfil del profesorado ELE en Kenia, creencias sobre su profesión y percepción del asociacionismo», *RedELE*, 2, pp. 1-30.

SILVERO MIRAMÓN, M. (2007): «Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria», *Estudios sobre Educación*, 12, pp. 115-138.

STRATULAT, I. (2013): «El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes», Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Oviedo. Recuperado el 15/06/20, de: <https://core.ac.uk/download/pdf/71850591.pdf>

VARGAS HERNÁNDEZ, J. (2007): «Liberalismo, Neoliberalismo, Postneoliberalismo», *Revista Mad*, 17, pp. 66-89.

XU, Y. (2018): «A Methodological Review of L2 Teacher Emotion Research: Advances, Challenges and Future Directions». En J. D. Martínez Agudo (ed.), *Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education* (pp. 35-49) Cham: Springer.

Anexo I. Cuestionario de investigación

Perfil laboral del profesorado de español como lengua extranjera

Este cuestionario en línea forma parte de una investigación más amplia de las doctoras María del Carmen Méndez Santos (macms@ua.es) y Ana Pano Alamán (ana.pano@unibo.it) y el doctor Matías Hidalgo Gallardo (matias.hidalgo@unibg.it).

El tratamiento de los datos y de los resultados tiene solamente fines académicos y científicos y en ningún caso se le dará acceso a terceros. Además, estos serán tratados de manera anónima durante su análisis.

Te rogamos que leas con atención los enunciados para garantizar la máxima fiabilidad y validez de los resultados. Tómate tu tiempo. Nuestros cálculos durante su diseño y prueba indicaron que de media se tardan unos 10 minutos en contestar.

Te recordamos que puedes dejar de completar el cuestionario en cualquier momento sin que esto conste de ningún modo ni tenga repercusión negativa alguna.

Responde a todas aquellas preguntas que se apliquen a tu situación, es decir, si alguna no te atañe (por ejemplo, la del tiempo de desplazamiento al trabajo porque das clases desde/en casa) no la contestes.

En este cuestionario se ha empleado el femenino genérico.

Te agradecemos tu tiempo y si quieres más información o tener acceso a los resultados de este trabajo puedes ponerte en contacto con cualquiera de las dos investigadoras a través del correo electrónico.

Perfil de la muestra

Estos datos nos servirán para trazar la representatividad del trabajo.

1. ¿Con qué sexo te sientes identificada?

- a) Mujer
 - b) No binario
 - c) Hombre
 - d) Prefiero no decirlo
2. Edad (Escribe tu edad con número, por ejemplo, 25)
3. ¿Trabajas como docente de ELE en la actualidad?
- a) Sí
 - b) No
4. País donde trabajas como docente de ELE (actualmente o normalmente) [Respuesta desplegable].
5. Indica cuál es tu grado máximo de formación reglada que has alcanzado
- a) Estudios de primaria.
 - b) Estudios de secundaria.
 - c) Estudios universitarios (grado relacionado con la lengua: filología, traducción, lingüística...).
 - d) Estudios universitarios (grados NO relacionados con la lengua: educación, turismo, economía...).
 - e) Estudios de máster (relacionados con la enseñanza de español como lengua extranjera).
 - f) Estudios de máster (NO relacionados con la enseñanza de español como lengua extranjera).
 - g) Estudios de doctorado (relacionados con la enseñanza de español como lengua extranjera).
 - h) Estudios de doctorado (NO relacionados con la enseñanza de español como lengua extranjera).
 - i) Otros.
6. En cuanto a tu formación complementaria, señala la opción que más se identifica con tu situación.
- a) Con frecuencia sigo (he seguido) cursos y otra formación específica de enseñanza de español como lengua extranjera (cursos de formación complementaria, cursos de técnico especialista, asistencia a congresos y jornadas de formación...).
 - b) Algunas veces sigo (he seguido) cursos y otra formación específica de enseñanza de español como lengua extranjera (cursos de formación complementaria, cursos de técnico especialista, asistencia a congresos y jornadas de formación...).
 - c) Raramente sigo (he seguido) cursos y otra formación específica de enseñanza de español como lengua extranjera (cursos de formación complementaria, cursos de técnico especialista, asistencia a congresos y jornadas de formación...).
 - d) No sigo (he seguido) cursos y otra formación específica de enseñanza de español como lengua extranjera (cursos de formación complementaria, cursos de técnico especialista, asistencia a congresos y jornadas de formación...).
7. ¿Podrías indicarnos las razones por las que no participas en actividades formativas complementarias?
- a) Son demasiado caras.
 - b) No hay donde vivo.
 - c) No necesito más formación.
 - d) No me llega la información de cursos y formación disponible.
 - e) No me interesan.
 - f) No me sirven para mejorar profesionalmente.
 - g) No son de suficiente calidad.
 - h) No ofrecen contenidos nuevos.
 - i) Otras razones.
- 7.a. Si en 7 has indicado "Otras razones", explícalas brevemente.
8. Tu actual empleo como docente de ELE es...
- a) No tengo
 - b) Actividad principal (es tu trabajo principal, al que dedicas la mayor parte de tu tiempo laboral).
 - c) Actividad complementaria/secundaria (es un trabajo complementario, no es tu empleo principal, si es que tienes más de uno).

9.a. Tu contrato actual como docente de ELE es... (Si hay varias opciones que te representan porque, por ejemplo, tienes dos trabajos, selecciona aquella con la que te sientes más identificada o la que constituye tu fuente principal de ingresos).

- a) Prácticas / becas / lectorados / auxiliares de conversación.
- b) Por horas o a tiempo parcial de manera aislada, NO repetida en un mismo centro o diferentes centros CON contrato.
- c) Por horas o a tiempo parcial de manera aislada, NO repetida en un mismo centro o en diferentes centros SIN contrato.
- d) Por horas o a tiempo parcial de manera recurrente en el mismo centro CON contrato.
- e) Por horas o a tiempo parcial de manera recurrente en el mismo centro SIN contrato.
- f) A tiempo completo, pero de duración determinada.
- g) Contrato de larga duración (indefinido, fijo...).
- h) *Freelance* / autónomo / por cuenta propia de manera oficial.
- i) Falso autónomo (realmente trabajo para un centro, pero no me contratan como parte de la plantilla).
- j) Trabajo informal / no declarado.
- k) No tengo.

9.b. Si has respondido que tienes un contrato de larga duración (indefinido o fijo), ¿podrías decirnos cuántos años tardaste en tenerlo? (Por ejemplo, 10 años que significa que desde tu primera experiencia laboral como docente de ELE tardaste 10 años en conseguir ese contrato indefinido. Si fue menos de un año, escribe 0). Escríbelo en números.

10. ¿Tu (último) contrato refleja (reflejaba) de manera realista y remunerada el número de horas que dedicas a la enseñanza, planificación y corrección de tareas, entre otras actividades que puedas llegar a desarrollar? (Si no, explícanos de qué modo se incumple: estoy contratada por debajo de mis horas, no se remuneran las horas que no son docencia propiamente dichas, me obligan a recuperar horas cuando tengo una enfermedad o hago una huelga...).

11. ¿Cuántas horas de clase impartes sueles (solías) impartir a la semana? Indica la media de las horas EFECTIVAS de docencia en el aula (NO cuentes preparación). Escríbelo con número. Si la media de horas varía en función de cada curso o período temporal, señala la del último que hayas tenido.

12. Indica el nivel educativo (o equivalente en tu región) en que das clase principalmente.

- a) Infantil (pre-escolar).
- b) Primaria.
- c) Secundaria.
- d) Bachillerato (Secundarias posobligatoria).
- e) Universidad.
- f) No reglado, pero de centros oficiales educativos (Escuelas oficiales de idiomas, centros de idiomas universitarios...).
- g) No reglado: academias privadas o similares.
- h) No reglado: ONG o asociaciones.
- i) No reglado: clases privadas presencial.
- j) No reglado: clases privadas en línea.
- k) Otros.

Condiciones laborales (escala de Likert)

13. Los medios de los que dispongo son suficientes para realizar mi trabajo (acceso a fotocopias, libros, recursos, materiales de todo tipo, recursos tecnológicos...).

14. Dispongo de un espacio de trabajo personal, únicamente para mí.

15. Los criterios para asignar la docencia en mi centro permiten asignar los cursos al profesorado más adecuado para ello (por experiencia, cualificación, etc.).

16. Puedo elegir mi jornada laboral o adaptarla a mis necesidades.

17. En mi centro la conciliación familiar es un criterio para asignar la docencia.

18. Mi carga horaria de clases me permite preparar y dedicar todo el tiempo necesario a mis estudiantes y sus necesidades.
19. Mis condiciones laborales repercuten negativamente en la calidad de la docencia.
20. De haberlo, el tiempo de desplazamiento a mi lugar de trabajo es razonable.
21. Creo que se me exige demasiado para la retribución que obtengo.
22. A menudo me veo obligada a trabajar más tiempo del estipulado en mi contrato (ya sea este oficial o no).
23. La función social que cumplimos como docentes merecería salarios más altos.
24. Con el salario que percibo por mis clases, tengo dificultades para llegar a fin de mes.
25. Recibo mi salario puntualmente cada mes.
26. Los baremos de contratación crean mal ambiente entre el profesorado.
27. La relación con mis colegas podría calificarse de buena, cordial y sin competitividad.
28. He vivido experiencias personales de contratación con baremos injustos.
29. La presión laboral influye positivamente sobre mi esfuerzo profesional.
30. La relación con el alumnado siempre es fluida.
31. Mis condiciones laborales repercuten en mi docencia positivamente.
32. Ayudo a mis colegas con menos experiencia.
33. Participo de manera activa en alguna comunidad de aprendizaje, actividad o grupo virtual de profesorado en redes sociales, por ejemplo.
34. Tengo una buena cobertura social, médica y laboral con mi contrato o situación laboral actual.
35. Siento satisfacción con mi carrera profesional.
36. Me llevo el trabajo a casa y no logro desconectar.
37. Me agobia la idea de no cumplir con mi trabajo.
38. Mi trabajo afecta negativamente a otras facetas de mi vida personal y familiar.
39. A veces me siento culpable por no dedicar más tiempo a mi familia.
40. Mis perspectivas de carrera para los próximos 5 años son buenas.
41. He perdido bastante motivación por la enseñanza a lo largo de los años.
42. Siento estrés relacionado con el trabajo con frecuencia.
43. Siento ansiedad relacionada con el trabajo con frecuencia.
44. He sentido discriminación por mi género.
45. He sentido discriminación por mi origen.
46. He sentido discriminación por mi orientación sexual.
47. He sentido discriminación por mi edad.

Preguntas de respuesta abierta

48. Si has respondido a las preguntas 44, 45, 46 y 47 sobre discriminación con una puntuación alta (de acuerdo [4] / totalmente de acuerdo [5]), ¿podrías darnos más detalles sobre cómo fue esa situación?
49. ¿Qué cuestiones relacionadas con tu trabajo te preocupan más?
50. ¿Hay algún detalle más sobre tu situación laboral que quieras hacer constar y que no te ha sido posible explicar claramente en el cuestionario?