

COLECCIÓN APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN

Un marco estratégico en la cualificación
del sector de especialistas de la enseñanza bilingüe

FRANCISCO JAVIER SANZ TRIGUEROS

CARMEN GUILLÉN DÍAZ



Universidad de Valladolid

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN

**Un marco estratégico en la cualificación
del sector de especialistas de la enseñanza bilingüe**

Serie: EDUCACIÓN
Colección: APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.
(Lifelong learning), nº 2

<http://www.publicaciones.uva.es/UVAColecciones-14-Aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida-lifelong-learning.aspx>

SANZ TRIGUEROS, Francisco Javier

Desarrollo profesional docente y capacidad de adaptación. Un marco estratégico en la cualificación del sector de especialistas de la enseñanza bilingüe / Francisco Javier Sanz Trigueros, Carmen Guillén Díaz. Valladolid. Ediciones Universidad de Valladolid. 2021

199 p. ; 24 cm (Col. Aprendizaje a lo largo de la vida= Lifelong learning ; 2).
Educación,

ISBN: 978-84-1320-112-2

1. Enseñanza bilingüe . I. Universidad de Valladolid, ed. II. Serie

378

Francisco Javier Sanz Trigueros

Carmen Guillén Díaz

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y CAPACIDAD DE ADAPTACIÓN

**Un marco estratégico en la cualificación
del sector de especialistas de la enseñanza bilingüe**



EDICIONES
Universidad
Valladolid

En conformidad con la política editorial de Ediciones Universidad de Valladolid (<http://www.publicaciones.uva.es/>), este libro ha superado una evaluación por pares de doble ciego realizada por revisores externos a la Universidad de Valladolid.



Este libro está sujeto a una licencia "Creative Commons Reconocimiento-No Comercial - Sin Obra derivada" (CC-by-nc-nd).

FRANCISCO JAVIER SANZ TRIGUEROS y CARMEN GUILLÉN DÍAZ. Valladolid, 2021

Diseño: Ediciones Universidad de Valladolid

ISBN: 978-84-1320-112-2

Diseño de cubierta: Ediciones Universidad de Valladolid

Motivo de cubierta: Imagen vectorial. Created by Macrovector - Freepik.com

Contenido

Consideraciones previas	13
Introducción	17
<i>La institucionalización del dominio de Lenguas extranjeras</i>	20
<i>Prioridades y necesidades para la profesionalización del docente de y en Lenguas extranjeras</i>	23
Capítulo 1. El fortalecimiento de la profesión docente.....	27
1.1. La profesionalización.....	30
1.1.1. Orientaciones teóricas	31
1.1.2. Hacia un estatus social profesional específico	32
1.1.3. Aproximación a los rasgos y elementos del sector profesional docente.....	36
1.2. Una perspectiva sistémica de la profesionalización docente.....	38
1.2.1. Sistemas del estatus profesional docente.....	39
1.2.2. Modelos de profesionalización e indicadores	42
1.2.3. Lógicas y modos caracterizadores	46
1.3. La tríada profesionalización docente-desarrollo profesional-formación.....	49
1.3.1. El desarrollo profesional continuo en los docentes.....	51
1.3.2. Fases y caracterización	53
1.3.3. Requisitos e indicadores	57
Capítulo 2. Alcance socio-institucional y académico de la política lingüística de la Unión Europea.....	63
2.1. En pro de implementar la política lingüística educativa del Consejo de Europa.....	65
2.1.1. Emergencia del sector de especialistas docentes para la enseñanza bi/plurilingüe	67
2.1.2. La concepción de las competencias para el desempeño docente.....	69
2.2. Las competencias y la formación de los docentes <i>de y en</i> Lenguas extranjeras.....	73

2.2.1. Áreas y modelos de competencias docentes. El caso del contexto regional de Castilla y León.....	75
2.2.2. Panorama de los ámbitos formativos.....	81
2.2.3. Datos y cifras en relación con el <i>Modelo de competencias y planes de formación</i>	85
Capítulo 3. La adaptación, un factor central del desarrollo profesional docente	91
3.1. La tríada competencias-cualificaciones-adaptación docente	92
3.1.1. De la noción de adaptación a su problemática en el sector profesional docente	94
3.1.2. La adaptación y la optimización del desarrollo profesional docente.....	96
3.2. La doble articulación de la adaptación para un sistema referencial del desarrollo profesional docente	99
3.2.1. Rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad.....	100
3.2.2. Para las evidencias sobre el factor adaptación en los docentes. Procedimientos.....	106
3.2.3. Organización de las informaciones sobre la adaptación.....	110
Capítulo 4. Hacia una concertación institucional de la cualificación profesional docente	115
4.1. La gestión de la cualificación de competencias del docente <i>de y en</i> Lenguas extranjeras.....	116
4.1.1. Contextos y procedimientos.....	118
4.1.2. Destinatarios e instancias implicadas.....	120
4.1.3. Fases y actuaciones	120
4.1.4. Marcos referenciales nacionales y regionales	123
4.2. Un dispositivo referencial focalizado en la adaptación	126
4.2.1. Modelización de un metamarco estratégico en la cualificación del docente <i>de y en</i> Lenguas extranjeras.....	127
4.2.2. Su concepción	129
4.2.3. Su estructura y organización	132
4.2.4. Breves consideraciones para su implementación.....	136
Referencias bibliográficas	139
ANEXOS	
Anexo 1. Glosarios de los proyectos del <i>European Centre for Modern Languages</i> (ECML/CELV) del Consejo de Europa. Periodo 2008-2015.....	163
Anexo 2. Panorama general en España. Características clave del sistema educativo	167
Anexo 3. Datos y Cifras. Curso escolar 2018/2019.....	173
Anexo 4. Para la especificación de las competencias de los docentes <i>de y en</i> LE	177
Anexo 5. Usos de los marcos de competencias del profesorado por países.....	181
Anexo 6. Catálogo de instrumentos referenciales de competencias profesionales.....	183
Glosario terminológico de consulta	189

Índice de cuadros

Cuadro 1. Lógica socio-profesional articulada por niveles, modos procesuales y componentes de objetivación.....	30
Cuadro 2. Indicadores extrínsecos e intrínsecos del desarrollo profesional docente	45
Cuadro 3. Etapas de desarrollo profesional. Sus denominaciones y fuentes expertas.....	56
Cuadro 4. Niveles o momentos de la reflexividad y sus modos discursivos	111
Cuadro 5. Conexiones organizativas en torno a las informaciones sobre la adaptación	113

Índice de figuras

Figura 1. Componentes de la profesionalización docente. Relaciones e interdependencias.....	35
Figura 2. Procesos sistemas, competencias y funciones configuradores del estatus profesional docente	41
Figura 3. Rasgos y atributos de la adaptación, para un sistema referencial.....	105
Figura 4. Procedimientos y actuaciones para la cualificación de competencias profesionales.....	122
Figura 5. Alineación de los marcos nacionales de cualificaciones profesionales	125
Figura 6. Hacia un marco sectorial –nacional– de cualificación para los especialistas de la enseñanza <i>de y en LE</i>	125
Figura 7. Componentes institucionales para el DP y el DPdC del docente <i>de y en LE</i>	127
Figura 8. Vinculación del <i>metamarco estratégico</i> propuesto a los marcos sectoriales	127
Figura 9. Ejes de funcionalidad del <i>metamarco estratégico</i> focalizado en el factor adaptación	138

Índice de gráficos

Gráfico 1. Datos sobre abandono temprano de la educación y la capacitación por regiones	78
Gráfico 2. Datos y cifras de la formación en LE en el curso escolar 2014/2015	86
Gráfico 3. Porcentaje de profesores que participan de actividades de DP en España, en comparación con la media de países de la OCDE	89

Índice de tablas

Tabla 1. Competencias profesionales del profesorado conforme al modelo europeo	80
Tabla 2. Planificación de la formación permanente para el profesorado de idiomas en Castilla y León, ámbitos y participantes.....	84
Tabla 3. Cursos y docentes participantes en actividades formativas relativas a la enseñanza bilingüe de Castilla y León por vías de formación (década 2000-2010).....	85
Tabla 4. Distribución de actividades, horas y participantes en el Plan del quinquenio 2010/2015, en relación con la formación en Competencia comunicativa y lingüística	88
Tabla 5. Datos y cifras correspondientes a la VIII legislatura autonómica de Castilla y León sobre formación de profesorado general y de docentes <i>de y en</i> LE.....	90
Tabla 6. Marcos sectoriales –nivel supra, macro, meso, para los docentes de LE	130
Tabla 7. Marcos sectoriales específicos para los docentes <i>de y en</i> LE.....	130
Tabla 8. Definición de los componentes competenciales de la adaptación para un <i>metamarco estratégico</i> en la cualificación de los docentes <i>de y en</i> LE.....	133
Tabla 9. Descriptores por etapas de desarrollo profesional para la identificación de la capacidad de adaptación y la adaptabilidad del docente <i>de y en</i> LE	134

Índice de abreviaturas, siglas y acrónimos

AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
CE	Consejo de Europa
CECRL	Cadre Européen commun de Référence pour les Langues
CEDEFOP	Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional / Centre européen pour le développement de la formation professionnelle / European Centre for the Development of Vocational Training
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CIEP	Centre International d'Études Pédagogiques
CELAN	Language Strategies for Competitiveness and Employability
CELV	Centre Européen pour les Langues Vivantes
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CIVIIC	Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, Idées, Identités et Compétences
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CNED	Clasificación Nacional de la Educación
CRIFPE	Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante
CSFP	Centro Superior de Formación del Profesorado
DNL	Disciplina No Lingüística
DP	Desarrollo profesional
DPdC	Desarrollo Profesional docente Continuo
ECML	European Centre for Modern Languages
EEE	Espacio Europeo de Educación
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
E&F	Educación y Formación
EMILE	Enseignement d'une Matière par l'intégration d'une Langue Étrangère
EQF/MEC	Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente

ESCO	Clasificación Europea de Capacidades, Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones [multilingüe]
ETUCE	European Trade Union Committee for Education/ Comité syndical européen de l'éducation (CSEE)
FECBOP	Fédération européenne des Centres de bilan et d'orientation professionnelle
ILO	International Labour Organization
INCUAL	Instituto Nacional de las Cualificaciones
ISCED	International Standard Classification of Education
ISCO	International Standard Classification of Occupations
LE	Lengua(s) Extranjera(s)
LEMP	Langues et employabilité
LILAMA	Linguistic Policy for the Labour Market
LOMCE	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa
MECCO	Marco Europeo de Cualificaciones, Competencias y Ocupaciones
MECES	Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior
MECRL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación
MECU	Marco Español de Cualificaciones
MNC	Marco Nacional de Cualificaciones
MSC	Marco Sectorial de Cualificaciones
OCDE / OEDC	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
QF-ECHEA	Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior
RAND	Research and Development
ROIP	Réseau-Observatoire International sur la professionnalisation
SEPE	Servicio Público Estatal
SNCFP	Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience

CONSIDERACIONES PREVIAS

Dadas las crecientes exigencias de preparación para el mundo del empleo, de contribución a la empleabilidad e inserción profesional, y en estrecha relación con el desarrollo de las competencias valoradas en los ámbitos profesionales, este volumen titulado *Desarrollo profesional docente y capacidad de adaptación. Un marco estratégico en la cualificación del sector de especialistas de la enseñanza bilingüe*, puede inscribirse en los trabajos por el porvenir de la Educación y la Formación en Europa, cuyas temáticas y problemáticas tienen ese foco común que es el refuerzo de la relación entre empleo y formación.

Procede de la investigación estimada pertinente para garantizar la calidad del profesorado, en este caso, del que asume el reto de desarrollar en los individuos una competencia plurilingüe e intercultural, por las opciones tomadas desde las dinámicas y líneas de actuación comunes europeas; en particular, en el seno de las Políticas sectoriales de la Unión Europea, las relativas a la 3.6.6. Política lingüística (Franke & Mennella, 2015), en conexión necesaria con la 2.3.3. Política del empleo (Kraatz, 2015).

Es el reto al que, desde hace varias décadas, se pretende dar respuesta mediante un enfoque integrado de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en el conjunto del currículo. Se instaura un tipo de enseñanza bilingüe, conocida como *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras* bajo el acrónimo AICLE/CLIL/EMILE (Beacco *et al.* 2016a), descrita con un carácter innovador para el fomento del plurilingüismo, e incluso como un área de cooperación y de *desarrollo profesional* de los docentes (Beacco *et al.* 2016b). Su tendencia a ser generalizada es ya una evidencia en los programas de todos los niveles y etapas educativos. Incluye ineludiblemente a la Educación Superior con su política estratégica de internacionalización (Jones & Brown, 2014), en la que los planes de estudio son un pilar fundamental en la evolución de los ámbitos profesionales, económicos y sociopolíticos, así

como en la promoción de la *empleabilidad* como eje prioritario del Espacio Europeo de Educación.

Implica disponer de *Profesores plenamente cualificados* que puedan acceder *–a priori*, por los procesos de selección–, a un empleo como docentes que asuman ese tipo de enseñanza bilingüe en el contexto educativo del que se trate. Es por lo que nos confrontamos a la consiguiente problemática transdisciplinar y específica de la *profesionalización* de los especialistas de la enseñanza *de y en* Lenguas extranjeras, y de esa dimensión pertinente que es el *desarrollo profesional*, a la hora de evaluarla y analizar su evolución.

Se nos muestran como integrantes de un grupo profesional híbrido y bivalente, con un estatus susceptible de ser reconocido dentro del Gran Grupo 2. *Profesionales científicos e intelectuales* según la Clasificación Europea de Capacidades/Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones (ESCO, 2012).

Si los contemplamos dentro del Sub-grupo 23. *Profesionales de la Enseñanza*, constituyen un sector de especialistas emergente, que se encuentra fuertemente determinado por esos dos aspectos prioritarios de la cooperación europea en Educación y Formación: la necesidad de perfeccionamiento profesional de docentes y formadores, y la pretensión genérica de un desempeño de excelencia de las funciones y tareas específicas (*functions and tasks* en ISCO, 2013; CEDEFOP, 2013a, 2013b).

En este sentido y como ocurre para cualquier otro sector profesional, son contemplados bajo la óptica de conceptos de amplio espectro, interdependientes y complementarios para su empleabilidad; a saber: la *profesionalización*, el *desarrollo profesional* y la *cualificación profesional*. Es por lo que entendemos que esta problemática atañe a las Didácticas profesionales, en la confluencia de campos y disciplinas cuyas fronteras se sitúan, ante todo, entre el grupo 5803 *Preparación y empleo de profesores* y el 6306 *Sociología del trabajo*.

Y es en virtud de las recomendaciones europeas, de las disposiciones oficiales de diverso orden, de circunstancias nacionales y recursos disponibles, en estrecha colaboración con todas las partes interesadas, como a estos docentes les conciernen:

a) Las determinaciones para la inserción e integración profesional, relativas al reconocimiento, acreditación y certificaciones de las competencias profesionales docentes, tanto las adquiridas en la formación inicial y continua por programas de educación formal y no formal, como por la experiencia, inscritas en la demanda de validación y certificación de cualificaciones.

b) La concepción misma del *desarrollo profesional* de los docentes, desde las perspectivas europeas al respecto (Jones & O'Brien [eds.], 2014), en relación con su consideración más amplia y genérica; la de ser una condición necesaria para la competitividad de individuos y organizaciones, y desde luego un proceso de fortalecimiento de las competencias vinculado al *Aprendizaje a lo largo de la vida*.

De forma que son las expectativas de eficacia, eficiencia y excelencia las que demandan una optimización de dicho proceso, que requiere dar cuenta de su contextualización en los niveles institucionales y organizativos *supra, macro, meso*, exponer sus características, tensiones y dilemas, y la provisión de modelos de acompañamiento.

El posicionamiento epistemológico y empírico adoptado aquí al respecto atiende, pues, a las tres lógicas más estructurantes en el *Aprendizaje a lo largo de la vida*: la lógica socio-profesional, la lógica de la empleabilidad, y la lógica de la adecuación de competencias. Lógicas que recubren la necesidad de favorecer la adquisición de la capacidad de gestionar la carrera personal, formativa y profesional, y que sustentan las acciones del Observatorio de la Validación de competencias profesionales—Observal <https://www.observal.es/es/>—, y del Grupo de Investigación Reconocido por la Universidad de Valladolid *Cualificaciones profesionales, empleabilidad y emprendimiento social*—Q-ESE <http://q-ese.uva.es/>

Es evidente que se recurre a conceptos renovados transferibles al contenido de nuestro trabajo (conceptos *nómadas*, según Stengers, 1987), para ponerlos al servicio de la teorización interna y de las prácticas empíricas. Su delimitación es un cometido complejo que viene asumiendo especialmente el *European Centre for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP), al dotar de significación a los términos movilizados provenientes de muy diversos ámbitos; de la Política educativa, de la Política del empleo, de la Sociología, de la Psicología del trabajo, de las Ciencias de la Educación en general, etc., incluyendo al área de conocimiento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura en particular.

INTRODUCCIÓN

El contenido de este volumen se concibe en sinergia con las iniciativas y políticas sectoriales¹ de la Unión Europea (UE) en materia de Educación y Formación (E&F); en concreto, en los ámbitos 2. Economía, ciencia y calidad de vida y 3. Cohesión, crecimiento y empleo, siempre en función de los actuales contextos socio-económicos y socio-políticos. Contextos que, marcados hoy más que nunca por la diversidad y su carácter dinámico y evolutivo, hacen necesario abordar con sentido científico y crítico, el reto del desarrollo personal, social y profesional al que se vienen confrontando los ciudadanos europeos desde las últimas décadas.

Así es como la citada Política lingüística se convierte en piedra angular de la Política sectorial 3.6. La cultura, la educación y el deporte, al haberse establecido para el fundamento jurídico de una UE unida en la diversidad, que la capacidad de comunicarnos en varias lenguas desempeña un papel clave. Es lo que constaba en el texto de la Convención cultural europea (París, 19 de diciembre de 1954), ratificada por 49 Estados. Se anticipaba que esa capacidad se iba a convertir en un elemento importante de la competitividad europea, para las organizaciones y las repercusiones en los resultados económicos de las empresas, para la educación y las oportunidades de empleo de los individuos.

La creciente demanda de poseer un alto nivel de dominio de Lenguas extranjeras (LE) se ve refrendada por las sucesivas Resoluciones y Recomendaciones europeas², modernizadoras y movilizadoras de una política del plurilingüismo.

¹ Los trece ámbitos que abarcan con sus correspondientes líneas de actuación, están disponibles en las fichas técnicas de <http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/es/displayFtu.html?ftuId= theme 5.html>.

² Son ilustrativos para los distintos agentes implicados, los textos de la Resolución (69)2 de 25 de enero de 1969 relativa a un programa intensificado de enseñanza de lenguas vivas en Europa; la Recomendación 814(1977) de la Asamblea relativa a las lenguas vivas en Europa; el informe “Lenguas vivas: 1971-1981” del Grupo del Proyecto nº4 del Consejo de Cooperación cultural; los trabajos de la Conferencia “Viva el multilingüismo europeo – Across the threshold towards multilingual Europe” organizada por el Consejo de Europa en Estrasburgo (23-26 de febrero de 1982); así como el Anexo a la Recomendación

Se incide en que se dispongan todos los medios necesarios para una enseñanza de calidad y un aprendizaje eficaz, bajo una dinámica de cooperación internacional, representada en la creación del Centro Europeo para las Lenguas Vivas del Consejo de Europa, ECML/CELV (Graz) (por *Resolución (94) 10* adoptada por el Comité de Ministros el 8 de abril de 1994). Es de destacar, que las temáticas de sus actividades y proyectos –que exponemos en Anexo 1–, por una parte, tienen como destinatarios a los agentes y órganos que participan en el desarrollo profesional de los docentes (formadores de formadores, investigadores, contextos estructurales de formación y desarrollo de competencias, etc.). Y, por otra, son complementarias de las de ese otro órgano europeo implicado en la enseñanza de lenguas que es la División de Políticas lingüísticas del Consejo de Europa (Estrasburgo).

Toda esta dinámica de cooperación se moviliza con la elaboración de instrumentos y recursos de referencia³; y, de forma consecuente, se promueve esa necesaria atención a la formación del profesorado implicado, al desarrollo de sus competencias profesionales docentes para todos los niveles, incluyendo medidas de promoción, estímulo, acompañamiento y apoyo a sus esfuerzos.

De hecho, es en la versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (2012), en donde hemos podido leer en los Artículos 165 y 166 del Título XII. Educación, formación profesional, juventud y deporte que, efectivamente, se ha hecho hincapié en la difusión de las lenguas de los Estados miembros, y en su aprendizaje a efectos de comunicación. Se informa en las fichas técnicas citadas que, en la idea de un Espacio Europeo de Educación (EEE) la Comisión expuso para el 2025, que hablar dos idiomas, además de la lengua materna, sea lo normal (Cumbre Social, 17 de noviembre de 2017, Gotemburgo). Concebido como un derecho inclusivo, es parte ineludible de las cualificaciones profesionales requeridas para el empleo de todo ciudadano europeo.

La gran importancia de las cualificaciones lingüísticas ya se puso de manifiesto en el estudio encargado por la Comisión Europea sobre el impacto causado por su falta en la economía (ELAN: *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*, Moore [dir.], 2006). Su atención va más allá por cuanto que, como encontramos de forma precisa en la publicación European Commission (2011a): “Employers require diplomas / certificates as a proof of language competence, which is why the testing and accreditation methods connected to

Nº R(82) 18 del Comité de Ministros a los Estados miembros con las Medidas que se han de movilizar para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas vivas.

³ Caso destacado del emblemático Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación -MECRL/CEFR/CECRL- Consejo de Europa (2001), traducido en 40 lenguas y enriquecido en el volumen complementario Council of Europe (2018). Se nos ofrece sobre el dominio de lenguas, la escala de niveles comunes de referencia [A1, A2, B1, B2, C1, C2], con el objetivo, entre otros, de facilitar las comparaciones entre los distintos sistemas de certificados.

language competences relevant for professional purposes should be developed.” (p. 6).

En este sentido, la Comisión Europea viene aportando iniciativas que ofrecen un amplio asesoramiento a través de proyectos que se inscriben en *Education and training for growth and Jobs* (Marco Estratégico Educación y Formación, ET 2020) y, desde la óptica que nos concierne, en *Languages for growth and Jobs* (Idiomas para el crecimiento y el empleo, ET 2020).

Igualmente, son significativos al respecto los trabajos coordinados por la Comisión en el seno de proyectos como: ELAN (al que aludimos específicamente en el Capítulo 2); LEMP; CELAN; LINGUA EMPRESA, PDP o LILAMA. Es el caso de la plataforma para aportar datos a la Red CELAN (Language Strategies for Competitiveness and Employability); de los informes sobre las necesidades lingüísticas de las empresas y los trabajadores (European Commission, 2015a; Araújo, Dinis da Costa, Flisi & Soto Calvo, 2015); e incluso, de guías de comunicación lingüística para las empresas (European Commission, 2011b).

Para avanzar hacia una Europa situada entre la competitividad y la cohesión social, según revelan estudios como el de Humburg, Smith, Beadle & Vale (2015), se establece la fuerte apuesta por vincular el dominio de LE con la *empleabilidad*, articulando las competencias, las cualificaciones, la movilidad y la empleabilidad como elementos considerados indispensables.

Esa empleabilidad, como ventaja concurrente específica, se encuentra significativamente definida en el glosario a cargo de Tissot (dir.) *et al.* (2014), formalizado en varias lenguas y editado por el *Centre européen pour le développement de la formation professionnelle/European Centre for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP)⁴.

Se alude a la “combinación de factores que permiten a una persona prepararse, incorporarse y permanecer en el mercado de trabajo y progresar en su carrera profesional.” (p. 76). Según los postulados de Gary Stanley Becker y Theodore William Schultz (recogidos en Keeley, 2009), supone en las personas la ampliación y actualización del concepto de *capital humano*, que hace que tengan más posibilidades de ocupar un puesto de trabajo y que puedan desempeñarlo de forma satisfactoria. Depende, pues, de atributos y características personales, insistentemente abordados en términos de competencias profesionales adecuadas a las evoluciones y condiciones del mundo del empleo (Bureau International du Travail, 2015).

En los documentos procedentes de instituciones y órganos de la UE referidos a E&F 2020, se vincula con el firme planteamiento sobre el aprendizaje permanente

⁴ Agencia que –desde su creación en 1975 por el Consejo de la UE según el Reglamento (CEE) n° 337/75, modificado por el Reglamento (CE) n° 2051/2004, de 25 de octubre de 2004–, aporta la conceptualización de las cualificaciones y del aprendizaje a lo largo de la vida, como parte de sus funciones de promoción y desarrollo de las políticas de educación y formación profesionales.

–*Lifelong Learning*⁵–, ese concepto político y educativo que data de los años 60, y reaparece en la primera fila de la escena política internacional para ser promovido en todos los contextos –formal, no formal e informal– y en todos los niveles.

La institucionalización del dominio de Lenguas extranjeras

Siguiendo la *Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, el desarrollo en todos los individuos de la competencia clave en comunicación en LE se ha institucionalizado para los distintos niveles de los sistemas de E&F nacionales. Se ha actualizado bajo la denominación de competencia plurilingüe en la *Recomendación 2018/C 189, del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. (Texto pertinente a efectos del Espacio Europeo Educación Superior, EEES).

Esos elementos, a los que aludimos por su carácter indispensable, subyacen como exigencias en la formulación de los objetivos estratégicos publicados en las *Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Destacamos lo que se contempla en:

El Objetivo estratégico nº 1:

Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos (...) profesores y formadores del profesorado (*Ibid.*, p. 3), [lo cual]

(...) constituye un elemento esencial del aprendizaje permanente y un medio importante de potenciar la empleabilidad y la adaptabilidad de las personas” (*Ibid.*, p. 3), así como “un valor añadido (*Ibid.*, p. 9), [conlleva]

(...) actualizar y desarrollar las cualificaciones para adaptarlas a unas circunstancias económicas y sociales cambiantes (*Ibid.*, p. 3), [así como]

(...) trabajar para garantizar la creación de redes nacionales de cualificaciones con arreglo a los resultados del aprendizaje correspondientes y a su relación con el Marco Europeo de Cualificaciones (*Ibid.*, p. 3) (MEC⁶).

Y en el Objetivo estratégico nº 2:

(...) potenciar las competencias lingüísticas (*Ibid.*, p. 4), [para]

(...) aumentar la calidad de las oportunidades de desarrollo profesional permanente (*Ibid.*, p. 9), [así como]

⁵ Aprendizaje permanente para el que, como indican Marcelo & Vaillant (2009), se utilizan con frecuencia e incluso de forma indistinta términos como: formación continua, en servicio, formación permanente, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación.

⁶ De acuerdo con la *Recomendación 2008/C 111/01 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (EQF /MEC). Promulgación definitiva, en consonancia con el hecho de que ha nacido oficialmente de la propuesta realizada por la Comisión Europea en 2004, enviada a consulta a los Estados miembros de la UE.

(...) nuevas cualificaciones para nuevos empleos (*Ibid.*, p. 9), [para]
(...) hacer frente a los desafíos del mercado de trabajo actuales y futuros (*Ibid.*, p. 8),
[lo cual conlleva] (...) garantizar una docencia de alta calidad, (...) un desarrollo
profesional continuo de profesores y formadores y hacer de la docencia una opción
atractiva de carrera (*Ibid.*, p. 4).

Estas exigencias, para las que la UE reclama un método abierto y flexible de coordinación entre los Estados miembros⁷, nos remiten a tomar conciencia del panorama estructural de los sistemas de E&F internacionales y nacionales –ver Anexo 2–, así como del de la formación de los docentes que participan en el desarrollo de Programas AICLE/CLIL/EMILE, ampliamente difundidos gracias a autores como Coyle, Hood & Marsh (2010). Una formación confiada en el contexto de la Educación Superior a una de esas Didácticas profesionales que constituye el área de conocimiento de la Didáctica de la Lengua y la Literatura⁸.

Se trata de docentes que asumen la impartición no solo *de* LE, sino además de los contenidos de las materias *en* LE. Su transversalidad nos permite referirnos a ellos –según hemos indicado–, como docentes *de y en* LE, conforme a las aportaciones realizadas bajo la égida de la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa por expertos como Beacco & Byram (2007), Beacco *et al.* (2010, 2016a, 2016b).

De hecho, ante los datos del Estudio Europeo de Competencia Lingüística relacionado con los resultados generales de PISA para España, los autores del volumen del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (eds.) (2012), han abordado diversas variables que influyen en los resultados del aprendizaje de un segundo idioma en el contexto del sistema educativo. Destacan significativamente el efecto de las características del profesorado (conocimientos, experiencia, creencias, expectativas, efectividad, etc.), y pretenden con ello impulsar investigaciones que estarían en relación con los indicadores y puntos de referencia en el ámbito de la E&F, expuestos en Comisión de las Comunidades Europeas (2007). Concretamente, respecto al ámbito político 2.5. Modernizar la enseñanza escolar, para el que se precisa que “La mejora

⁷ Coordinación que favorezca el fortalecimiento de la cooperación europea por ciclos y con áreas prioritarias. Para el ciclo 2009-2011, se declararon prioritarias, entre otras, las estrategias relativas al aprendizaje permanente, el EQF / MEC, el aprendizaje de idiomas, el desarrollo profesional de profesores y formadores, nuevas cualificaciones para nuevos empleos, la asociación entre el mundo empresarial y diferentes niveles y sectores de la educación, o la formación y la investigación. Y para el ciclo 2012-2014, el aprendizaje permanente, herramientas de referencia europeas, el desarrollo profesional de los profesores, los formadores y los responsables de centros escolares o competencias transversales clave.

⁸ Emerge en España desde su inclusión en el Catálogo del Consejo de Universidades en 1984, en la renovación de las Ciencias Sociales al servicio de los fines del Consejo de Europa [*Recomendación n.º R (2000) 12 relativa a las ciencias sociales al desafío de la transición*]. Sus ámbitos disciplinares se ocupan de la investigación y la formación inicial y continua de profesionales de la enseñanza y aprendizaje de lenguas (Guillén Díaz, 1999, 2012). Forman parte de las Ciencias de la Educación, y se orientan a elevar la calidad y el profesionalismo en diferentes casos.

de la formación inicial del profesorado y lograr que todos los docentes en activo participen en un desarrollo profesional continuo son los dos factores considerados esenciales para garantizar una enseñanza escolar de calidad” (p. 7). Factores ampliamente considerados en Caena (2011).

Según consta, es en función de la construcción de un EEE, como los Estados miembros han de asegurar, junto a una enseñanza de calidad e innovadora para un aprendizaje de idiomas mejorado, el apoyo a los profesores y formadores. Su urgencia se pone de manifiesto, de forma determinante, en la reciente *Recomendación 2019/C 189 del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas*. Se contempla la competencia multilingüe⁹, haciendo gran hincapié en que es una de las competencias clave especialmente orientada a fomentar la empleabilidad, la realización personal, la ciudadanía activa, el entendimiento intercultural y la inclusión social.

Se confirma además, como recogemos aquí, que esos programas de aprendizaje integrado de contenidos e idiomas, ya han demostrado su eficiencia para diferentes categorías de alumnos y, de forma significativa, que “los profesores de idiomas de toda Europa podrían beneficiarse del desarrollo profesional continuo” (p. 17). Para ello, se revela ineludible fomentar, a su vez, la cooperación entre instituciones de formación del profesorado, y poner a disposición oportunidades de desarrollo profesional continuo.

Es un hecho en nuestro sistema educativo y formativo al que –según el Artículo 2 bis, de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) –, le compete como servicio público implementar el conjunto siempre evolutivo de estructuras, medidas y acciones para prestarlo, que estos docentes constituyen hoy un sector de especialistas objeto de atención. Especialistas que, en relación con las atribuciones profesionales establecidas por la Administración, han de desempeñar funciones, tareas específicas y cometidos implícitos correspondientes a la evolución e innovación en materia de enseñanza, aprendizaje y evaluación de LE, promovida por los trabajos del Consejo de Europa.

Y es que a esos docentes, como ocurre en cualquier otro sector profesional a la búsqueda de la eficacia, la eficiencia y la excelencia, les afecta el proceso de cualificación de sus competencias en función de su *profesionalización* (Bourdoncle, 1993; Darling-Hammond & Bensford [eds.], 2005; Tejada, 2013; Wittorski, 2008), y de su *desarrollo profesional* como uno de los principios o dimensiones pertinentes

⁹ Como se expone en la nota a pie 4, del documento oficial citado, aunque el Consejo de Europa utiliza el término “plurilingüismo” para referirse a la competencia de las personas en múltiples lenguas, en los textos de la UE se utiliza el término “multilingüismo” para designar tanto las competencias individuales como las situaciones sociales. Ello se debe en parte a las dificultades para distinguir entre “plurilingüe” y “multilingüe” en lenguas distintas del inglés y el francés. Ver a este respecto la aportación de Vez (2014) relativa al *ethos* de la cultura multilingüe.

para evaluar el grado y evolución de esa profesionalización¹⁰ (Ávalos, 2011; Scott, 2010).

En nuestro contexto nacional se contempla, ante todo, desde la consideración genérica otorgada a las cualificaciones en la *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y la formación profesional*: “conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral” (p. 22439).

Prioridades y necesidades para la profesionalización del docente de y en Lenguas extranjeras

En relación con estas aportaciones, en una sociedad plurilingüe marcada por la pluriculturalidad e interculturalidad, y por el papel fundamental que desempeñan los docentes –como se ha planteado en el documento *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (European Commission, 2005a)¹¹–, se nos revelan aquellos aspectos prioritarios y necesarios de la profesionalización de los docentes de y en LE, así como de su excelencia profesional en el desarrollo de programas apropiados para el dominio de lenguas.

Sucede que, las necesidades del sector profesional de los docentes se han convertido en un ámbito de trabajo legítimo para el Comité sindical europeo de la Educación (*European Trade Union Committee for Education* (ETUCE / CSEE), que pone a disposición *Practical Guidelines for Education Trade Unions on How to represent effectively teachers' professional needs within the unions' capacity and social dialogue structures* (2018). Se ofrece más bien como un instrumento de apoyo con líneas directrices de actuación, tales como: elevar el estatus de los docentes, e informarles sobre sus posibilidades de desarrollo profesional inicial y continuo.

Cabe destacar por su carácter prioritario:

- a) La instauración de esa *nueva cultura* de la profesión docente que, presidida por la idea de excelencia en el desempeño de sus funciones y tareas, está basada en la profesionalización vinculada a la idea de *profesionalismo* (Feito [coord.], 2010), así como en las competencias profesionales descritas en *referenciales de competencias*. Tratadas en términos de *unidades competenciales* articulan los niveles de cualificación profesional del docente (Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters [dirs.], 2010; Perrenoud, 2004a), al tiempo que se deben reconocer, validar, evaluar, acreditar, certificar y registrar (INCUAL, 2007).
- b) La consideración del ya citado *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (EQF/MEC) (European Commission, 2008). Su contenido

¹⁰ Objeto de los trabajos del Laboratoire de Recherche Innovation-Formation-Éducation (LIFE, Université de Genève <https://www.unige.ch/fapse/life/>).

¹¹ Disponible en: http://www.coe.int/comm/dgs/education_culture-, derivado del Informe del Consejo de Educación y de la Comisión Europea, y en relación con el Programa *Educación y Formación 2010*.

nos remite a una de las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa (2000): la conveniencia de mejorar la *transparencia* de las cualificaciones, con la finalidad de armonizar los sistemas de E&F con la sociedad del conocimiento.

En esta misma dirección, ya en el Consejo Europeo de Barcelona (2002) se había confiado a los agentes vinculados al contexto universitario para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el reto de mejorar, conjuntamente, la citada transparencia de las cualificaciones y los métodos para su efectivo *reconocimiento*. Así se nos plantea en relación con el *Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior* (QF-ECHEA), y los marcos nacionales sectoriales *Marco Español de Cualificaciones* (MECU), *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior* (MECES), (European Commission, 2005b).

c) El análisis, la comprensión y conceptualización –en el ámbito del aprendizaje a lo largo de la vida–, de la gestión del reconocimiento, validación, evaluación, acreditación, certificación y registro de las cualificaciones profesionales (INCUAL, 2007). Gestión cuyas características y procedimientos genéricos de orden estratégico encontramos tratados en Carabias Herrero & Carro Sancristóbal (2018).

Entendemos pues aquí, que resulta pertinente y de utilidad para el sector profesional de los docentes *de y en LE* que nos ocupa:

- Caracterizar su formación inicial y continua como un proceso de *continuing professional development* (CPD), que se aborda en el informe de Gravells (2010) según el modelo ontológico de Evans (2002). Un *desarrollo profesional docente continuo* (DPdC) que se inscribe en el tiempo y en situaciones confrontadas a experiencias prácticas, que tienen necesidad de ser integradas a partir de un bagaje real. Se complementan con la capacidad para reflexionar no solo en la acción (Schön, 1992) sino para y sobre acciones intencionadas, situadas (en la óptica de Bruner, 1990), y realizadas para el propio desarrollo profesional (en adelante DP):

- Aplicando *dispositivos profesionalizadores*, a modo de instrumentos de acompañamiento que aseguren la *distanciación* (Gélinas Proulx *et al.*, 2012; Jorro, 2005), y la *reflexividad* (Bourdieu, 2001), tomadas ambas como procedimientos.
- Siendo los *dispositivos profesionalizadores* susceptibles de contribuir a la toma de decisiones para la configuración progresiva del perfil profesional (Béckers *et al.*, 2001; Martínez Agudo, 2011). Un perfil que da cuenta del estatus profesional docente, contemplado en este estudio a través de las nociones de *identidad y entidad profesional*.

- Asegurar las condiciones de desempeño docente y las posibilidades de DPdC, mediante pautas y medidas que garanticen la mejora continuada de la calidad de la formación de estos docentes, su implicación y compromiso (co-determinación). Y es que los docentes, marcados por las expectativas de excelencia en el ejercicio de la docencia (Wittorski, 2008), son contemplados según Mok & Cheng (2001) “as

adult Learners” (p. 112), y tratados en los diversos ámbitos de Ciencias de la Educación como sujetos-actores de la construcción de su estatus profesional docente.

- Institucionalizar en el seno de la formación continua del profesorado (de sus planes, acciones y programas), y en virtud de la normativa reguladora para sus efectos, el sistema promovido internacionalmente a través de la *National Commission on Teaching and America's Future* (Berry [ed.] *et al.*, 2011). Ha sido recogido por Cheng, Chow & Tsui (2001) en los términos siguientes: “creating performance-based systems of teacher licensing, advanced certification and education program accreditation that are linked to new student standards, connected to one another and based on current knowledge about effective teaching” (p. 5).

Todo ello, por su complejidad, requiere ser estudiado desde los componentes de las cualificaciones que –en los contextos internacionales europeos (*supra*), nacionales (*macro*) y regionales (*meso*)–, se espera que posea este sector profesional. Es decir, como se precisa en Tissot (dir.) *et al.* (2014), los considerados “requisitos para el empleo: competencias, aptitudes y conocimientos necesarios para desempeñar las tareas específicas asociadas a un puesto de trabajo concreto” (p. 202).

En este orden de cosas, nos acercamos a:

- Las concepciones y nociones que sustentan el fortalecimiento de la profesión docente, y en concreto la profesionalización y desarrollo profesional de los docentes *de y en LE*, conforme a los sistemas y dispositivos generados por las dinámicas europeas.

- Los referenciales de competencias que se conciben y elaboran para los docentes *de y en LE*, con arreglo a las propuestas sobre un perfil europeo competencial para el docente de lenguas (Kelly *et al.*, 2004); al servicio de lo que los expertos consideran una política de calidad relativa a las políticas lingüísticas, de empleo y de excelencia (Pilhion, 2008).

- Los factores competenciales que emergen con carácter clave, su pertinencia, adecuación y utilidad para los procesos de desarrollo profesional de estos docentes, en la perspectiva de las cualificaciones profesionales.

Capítulo 1

El fortalecimiento de la profesión docente

En la línea de las aportaciones de la UNESCO para la discusión sobre la política de formación de los docentes en los diferentes países (AAVV, 2002), estamos asistiendo de forma evidente al consenso internacional relativo a que la calidad de estos es elemento esencial, y que la mejora de la calidad de los sistemas de E&F pasa por la contratación y fidelización de buenos docentes.

Dentro de las tendencias en el estudio de las profesiones modernas (Fernández, Barajas & Barroso [comp., trad., ed.], 2007), sabemos que, desde mediados del siglo XX, ya se viene insistiendo en la consideración de la docencia no como oficio u ocupación, sino como una profesión a la que se le reconozca un nivel intelectual y un estatus profesional prestigioso semejante al de las profesiones más valoradas socialmente (caso de medicina, ingeniería, etc.).

Se asume la tendencia social, deseable, hacia *lo profesional* (Bourdoncle, 1991, 1993), marcado por aspectos considerados indispensables por sus efectos sobre la mejora de la calidad de la enseñanza: las competencias específicas, una cualificación profesional y una profesionalización (Jorro, 2002, 2009).

Sus características y componentes genéricos se estudian, sobre todo, a través de la Sociología de las profesiones, y con gran intensidad desde las Ciencias de la Educación por expertos de amplia tradición en el ámbito de la formación de docentes¹. Podemos citar a Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud (2012), para quienes hoy:

¹ Cabe citar en Canadá, el Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE), <http://www.crifpe.ca/>, cuya vinculación fructífera con equipos de investigación interdisciplinar sobre prácticas profesionales, en otras Universidades canadienses y europeas, da lugar a producciones de amplia difusión internacional. En España, contamos con la iniciativa de Francisco Imbernón, al fundar en 1993 el Observatorio Internacional de la Profesión docente.

...un “enseignant-professionnel” est d’abord un praticien efficace qui maîtrise les tours de main du métier et fait preuve d’une “expertise pratique” dans le domaine de l’enseignement. Mais, en outre, il est capable, seul et avec d’autres, de définir et d’ajuster des projets dans le cadre d’objectifs et d’une éthique, d’analyser ses pratiques et, par cette analyse, de s’auto-former tout au long de sa carrière (p. 14).

Es por lo que, en nuestro contexto, Marina, Pellicer & Manso (2015) –en la versión 1.3. de diciembre del *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*–, aludiendo a López Rupérez (2014), insisten en la necesidad de reformular la profesión docente como una profesión de élite, atravesada además por una dimensión ética (Tiana Ferrer, 2011).

La concepción de lo que verdaderamente encierra ser un *profesional* de este sector ha sido aportada significativamente por Ur (2002), formadora de profesores a la enseñanza y aprendizaje de lenguas:

A ‘professional’ is, broadly speaking, someone whose work involves performing a certain function with some degree of expertise. But a narrower definition limits the term to apply to people (...) whose expertise involves not only skill and knowledge but also the exercise of highly sophisticated judgement, and whose accreditation necessitates extensive study, often university-based, as well as practical experience (p. 388).

Bajo esta definición se sitúa la demanda de reconocimiento, validación y cualificación de las competencias adquiridas, en la perspectiva de la inserción e integración en las diversas situaciones docentes contractuales; es decir, de esa empleabilidad, a la que aludimos desde el sentido que encierra la ampliación y actualización del concepto de capital humano.

Hoy es una evidencia el firme consenso generado en torno a la importancia de concebir la docencia con los objetivos de cualificada, formada y adaptable a las exigencias profesionales del ámbito de la E&F; y, sobre todo, con capacidad de respuesta al cambio que conlleva el desarrollo de la competencia clave en comunicación en LE (competencia plurilingüe e intercultural).

Para ello, como ocurre en el mundo de las profesiones, prestar atención a la profesionalización, vinculada a uno de sus principios generadores: la *formación permanente o formación profesional continua / a lo largo de la vida*², necesita de referenciales profesionales educativos de calidad, estándares de competencias, a los que autores como Darling-Hammond (2000) han otorgado un importante papel en el fortalecimiento de la profesión docente. En este sentido, se contempla además proveer

² A título ilustrativo señalamos que, en nuestro contexto nacional, existen estudios entre los que citamos a los de Pineda Herrero (2007), y Pineda & Sarramona (2006), que se ocupan del nuevo modelo, respecto de diversos sectores profesionales y organizaciones, incluyendo el educativo.

a los docentes de orientación, de un seguimiento y acompañamiento mediante recursos humanos y materiales.

Estamos ante componentes que se pueden conceptualizar en una óptica inter y transdisciplinar (Puren, 1998). Corresponden a:

1) *Factores institucionales constitutivos de formación para el aprendizaje a lo largo de la vida* (European Commission, 2001) que, planteados como propios para el docente de la especialidad, en nuestro contexto nacional se encuentran en la normativa oficial de las Comunidades Autónomas que los regulan (nivel *meso*). Comúnmente, presentan el carácter de *modelos y planes, vías y cauces* de formación.

2) *Marcos referenciales e instrumentos estratégicos de estandarización* para las vías de aprendizaje formales, no formales e informales, y por la experiencia. Su funcionalidad es contemplada en Raynal & Rieunier (1998), por la distinción entre:

- *Referencial de formación*, derivado del perfil del puesto de trabajo y para la elaboración de programas formativos, conforme a los principios relativos a las competencias y cualificaciones de los docentes (European Commission, 2005a).
- *Referencial de la profesión*, que contiene la descripción de las actividades agrupadas que ha de ejercer el que ocupa el puesto de trabajo (funciones y tareas). Se contempla en las situaciones docentes institucionalizadas (en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, colegio público y colegio concertado, etc.).
- *Referencial de certificación* de las actividades profesionales, como documento que describe las competencias que se han de adquirir. Se tiene en cuenta para las cualificaciones profesionales.

Así mismo, en European Commission/EACEA/Eurydice (2018), su funcionalidad y utilidad se destaca para los docentes de la Educación Primaria y Secundaria en torno a cuatro categorías:

1. ITE: defining the learning outcomes to be acquired by the end of ITE;
2. Entry to the profession: teacher accreditation/licensing criteria, selection/recruitment criteria, assessing teacher competences at the end of induction;
3. CPD: developing CPD programmes, preparing individual teachers' CPD plans;
4. Other: teacher appraisal/evaluation criteria, teacher promotion, disciplinary procedures/cases of serious misconduct. (p. 81).

1.1. LA PROFESIONALIZACIÓN

Se generan dificultades teóricas para abordar la *profesionalización*, dado que su concepción ha surgido en épocas diversas proveniente de la Sociología americana funcionalista (Parsons, 1967, 1968)³; y también, por la naturaleza misma del concepto de profesión que, para Freidson (1983), evoluciona a lo largo del tiempo enraizado en el mundo industrial y empresarial, y bajo la influencia de instituciones angloamericanas.

Es por lo que, tender a fortalecer la docencia pasa por abordar su configuración desde *modos de profesionalización* canónicos, como los que propone Roquet (2012) en el seno de *Réseau-Observatoire International sur la professionnalisation* (ROIP)⁴. Se asocian a los niveles estructurales “macro (construction historique et sociale de l’activité), méso (les dispositifs institutionnels de formation et de travail) et micro (le vécu du sujet)” (p. 83).

Se trata, como damos cuenta en el Cuadro 1 que sigue, de una triple dimensión estructural organizativa, interdependiente y simultánea de esos modos procesuales de profesionalización y componentes que los sustentan.

Niveles	Modos procesuales	Componentes
Macro	Profesionalización de las <i>funciones</i> y <i>tareas docentes</i> (actividades)	<i>Modelos</i> profesionales
Meso	Profesionalización de las <i>instituciones</i>	<i>Dispositivos</i> de profesionalización / formación
Micro	Profesionalización de los <i>individuos</i>	<i>Trayectorias</i> profesionales

Cuadro 1. Lógica socio-profesional articulada por niveles, modos procesuales y componentes de objetivación. (Elaboración propia)

Su interés reside, para nuestra atención a los especialistas de la enseñanza *de* y *en* LE, en que, según expone el autor, nos permiten participar en una lectura tridimensional de la profesionalización con las correspondientes actividades establecidas y emergentes, con temporalidades y aspectos biográficos heterogéneos que facilitan la comprensión del estatus profesional.

³ Este pionero de la Sociología de las profesiones, junto a Durkheim en Francia y Weber en Alemania, abre la vía del paradigma funcionalista. De forma complementaria, las profesiones se estudian desde los paradigmas interaccionista y conflictualista, cuyo análisis encontramos para el ámbito de la Educación en Martineau (1999).

⁴ Observatorio que asume la definición, descripción, caracterización y análisis de los procesos de profesionalización y de las prácticas profesionales, en materia de interacción humana educativa y socioeducativa. Ver: <http://www.revue-phronesis.com/reseau-observatoire-international-sur-la-professionnalisation/>

1.1.1. Orientaciones teóricas

Como campo empírico, la profesionalización se inscribe en la idea de la complejidad creciente de la sociedad como un sistema de sistemas, con la premisa de que una forma significativa de estudiarla es bajo la noción de sistema, de conjunto de elementos en interacción con funciones esenciales. Se plantea, pues, en el seno de la *teoría general de los sistemas*⁵ introducida en las últimas décadas –más allá de las ciencias aplicadas–, en los estudios de las Ciencias Humanas y Sociales.

De la discusión que Bertoglio (2004) nos ofrece podemos desprender que la profesionalización, tomada como realidad compleja (Morin, 1994), ha de ser contemplada en la perspectiva de las características sistémicas; a saber: las relaciones, interacciones, interdependencias y complementariedades entre los sistemas / sub-sistemas institucional, social y cultural, así como el del organismo conductual y el de la personalidad. Es lo que conlleva comprender organizaciones, comportamientos, obtener información, analizar decisiones, identificar factores o elementos clave, etc., adoptando a su vez esa inter y transdisciplinariedad.

El enfoque funcionalista

Desde la Sociología funcionalista se determina ese conjunto de funciones esenciales en cualquier sociedad, por cuanto que remiten a los sistemas y sub-sistemas –analíticamente independientes–, que sustentan el macro o supersistema *sociedad*. Desde lo que en Bertoglio (2004) se denomina el *principio de la recursividad*, existen esas funciones ya sea para el individuo actor individual, ya sea para un colectivo de actores, y se describen como:

- Función de *integración* en relación y mediante los sistemas institucional y social.
- Función de *desarrollo y mantenimiento de valores y normas profesionales*, comunes, por medio del sistema cultural.
- Función de *obtención de metas* a través del sistema de la personalidad.
- Función de *adaptación* al entorno mediante el sistema del organismo conductual y el de la personalidad. Demanda evolucionar, progresar, regular(se), proporcionando respuestas adecuadas para sobrevivir en un medio, cuyas estructuras y organizaciones se encuentran en cambio. Se afronta desde la capacidad intelectual y emocional (Parsons, 1967).

Su vinculación a los modos procesuales y componentes que articulan la lógica socio-profesional presentada más arriba (Cuadro 1), permite abordarla genéricamente como una intención organizativa para acompañar la flexibilidad del trabajo, la transformación continua de competencias en relación con la evolución misma de las

⁵ Para su fundador, L. von Bertalanffy, se trata de crear un cuerpo teórico integrador por el que, partiendo de las concepciones sobre sistemas procedentes de diferentes campos, se llegue a la integración de las ciencias.

situaciones de trabajo, de las nuevas formas de organización del trabajo. Una evolución que procede a su vez de la evolución de la demanda, de exigencias siempre nuevas y cambiantes (Wittorski, 2008).

Esta posición teórica es adoptada junto a la Sociología comprensiva de Max Weber, por la que la acción social se comprende a través del sentido subjetivo de los actores. Hoyle (1980, 1982) la había concebido guiándose por la idea de proceso de mejora en el ejercicio de la profesión, en función de lo que hoy denominamos las competencias profesionales, y como una estrategia colectiva para reclamar un aumento del estatus social.

El enfoque interaccionista

La adopción de un enfoque interaccionista comprensivo –a diferencia del funcionalista que considera homogéneos a los grupos profesionales, y según la retórica de la profesión establecida como un ideal tipo–, supone concebir la profesionalización bajo una diversidad de formas y, ante todo, bajo la idea de proceso de transacción social que se destaca en Dubar & Tripier (1998) y en Paradeise (2003), entre otros autores.

Vinculada el ámbito de la Educación y concretada en los docentes, es para Bourdoncle (1991), un “processus éminemment social et contingent de négociation permanente entre groupes professionnels pour faire reconnaître la prééminence de leurs capacités dans la réalisation des activités dont ils revendiquent le contrôle.” (p. 87). Esa negociación tiene lugar, además, entre el grupo profesional y la institución a la que pertenece (Bourdoncle, 1994).

Muchas aportaciones inciden en que este proceso, marcado por la complejidad y la interacción (Fullan & Hargreaves, 1997), se caracteriza por ser continuo (Darling-Hammond & Bensford [eds.], 2005) –en contraposición al estado final de las ocupaciones de cada profesión–, y según Ingersoll & Alsalam (1997), por relacionarse con las condiciones de trabajo y el compromiso e implicación del profesional a la búsqueda de la renovación y la actualización.

Esta idea nos acerca a la concepción de Ur (2002) sobre la profesionalización del docente de LE, en concreto:

Professionalism means preparing oneself to do a competent job through learning. This learning may take the form of preservice or in-service courses, reflection on experience, reading, observation, discussion with colleagues, writing, research (...). Such learning continues throughout the professional's working life (p. 389).

1.1.2. Hacia un estatus social profesional específico

La promoción del término *profesión*, especialmente en la Sociología de las profesiones, en la Sociología de la profesionalización y otros campos conexos, ha

generado un objeto empírico de investigación y revisión de pleno derecho (Champy, 2009; Demazière & Gadéa [dirs.], 2009; Vézinat, 2010).

La pretensión de reconocimiento y legitimación, de visibilidad social y de un lugar mejor en los contextos sociopolíticos y económicos, ha suscitado el debate sobre su significación desde grupos sociales diferentes que buscan organizarse (Le Bianic & Vion, 2008). Y lo hacen, caracterizando a las profesiones por un conjunto de funciones y tareas, por competencias específicas, un ideal de servicio, un código ético y de valores, y por ser objeto de retribución.

Aplicar la noción de *profesión* a la docencia implica para Bourdoncle (1994) centrarla en el conjunto de actividades que permiten resolver problemas contando, por parte de cada profesor, con una fuerte vertiente ética y deontológica –*Valores (professionals values)*–, junto a los saberes científicos, racionales y específicos que le conciernan. Actividades y acciones especializadas a las que se remiten en nuestro contexto autores como López Rupérez (2014) o Marina, Pellicer & Manso (2015). Sin embargo, como bien apuntan estos últimos, no se ha de equivocar el término profesión con el de ocupación, pues ésta se refiere principalmente al ejercicio de una función que puede realizar cualquiera que acredite el conocimiento suficiente o tenga la titulación requerida.

En todo caso, la profesión docente participa, en gran medida, de la definición que en Tissot (dir.) *et al.* (2014) se atribuye a cualquier profesión: “conjunto de empleos cuyas principales tareas y cometidos se caracterizan por un alto grado de similitud.” (p. 186). E, igualmente, entronca con la que ofrece un conjunto de asociaciones australianas⁶ que representan a más de 20 profesiones. Adoptada por el Consejo Australiano de las Profesiones, se enuncia en los términos siguientes:

A profession is a disciplined group of individuals who adhere to ethical standards and who hold themselves out as, and are accepted by the public as possessing special knowledge and skills in a widely recognised body of learning derived from research, education and training at a high level, and who are prepared to apply this knowledge and exercise these skills in the interest of others (s/p).

Se comprende que no solo se trata de conocer las asignaturas y cómo enseñarlas para construir el *estatus profesional docente*, dado que, siguiendo a Lessard & Tardif (2005), integra factores tales como la complejidad e intensificación de ese trabajo docente, la movilización y aplicación de indicadores de rendimiento, etc. Es una estructura en construcción permanente, un sistema dinámico procesual que se vincula a las funciones de desarrollo y mantenimiento de valores y normas profesionales, de obtención de metas y de adaptación (Wittorski, 2009).

Son las tendencias actuales de profesionalización y desarrollo profesional, las que –para este sector especialista de la enseñanza que nos ocupa–, nos determinan a

⁶ A las que se remiten en nuestro contexto, autores como López Rupérez (2014) o Marina, Pellicer & Manso (2015). Definición disponible en <http://www.professions.com.au/about-us/what-is-a-professional>

considerar ese *estatus* como la combinación de una *identidad profesional* y una *entidad profesional*⁷, en las lógicas estructurantes del aprendizaje a lo largo de la vida.

La identidad profesional docente

Entronca con las determinaciones y criterios de orden institucional y social, tangibles en los *factores extrínsecos* que condicionan la objetivación de la profesión docente. Implica adquirir estrategias y retóricas colectivas de la profesión; es el profesionismo.

Contemplados esos factores en el orden de lo socio-institucional y cognitivo, subyacen a la regulación de un desempeño profesional docente de calidad (eficaz, eficiente y excelente). Se cifran en las condiciones y exigencias que inciden en la situación y etapas o fases profesionales que atraviesan estos docentes, y están marcados por las concepciones y determinaciones socio-institucionales y socio-profesionales. Ante lo cual, el logro de las cualificaciones profesionales docentes ha de hacerse efectivo en virtud del proceso de adquisición de competencias según vías de aprendizaje formal, no formal, informal y por la experiencia y, como se ha citado más arriba, conforme a los procedimientos establecidos de reconocimiento, validación, evaluación, acreditación, certificación y registro (INCUAL, 2007).

Es en los contextos nacionales, regionales y locales en donde se encuentran dispositivos al servicio del DP de los docentes, subsidiariamente a las dinámicas europeas. De forma que, a través de las opciones y acciones formativas —objeto de toma de decisiones por parte de cada docente—, podemos identificar un itinerario de DP que da cuenta de una identidad profesional propia.

La entidad profesional docente

Se contempla en los atributos actitudinales, en el pensamiento del profesional, por sus propias percepciones relativas a *factores de orden intrínseco y adaptativo*. Condicionan la subjetivación de la profesión docente e implican que adquirir competencias y desarrollar cualidades den cuenta de un profesional; es la profesionalidad.

Esos factores en el orden de lo socio-académico y socio-personal, subyacen a la adaptación del desempeño profesional propiamente dicho, en las actuaciones que correspondan. Están representados por dificultades, obstáculos y tensiones producidas en situaciones socio-profesionales así como por urgencias que exigen agilizar la toma de decisiones. Se encuentran marcados por el sistema interno de creencias, que es ampliamente estudiado por numerosos expertos.

⁷ Encontramos autores como Bécckers (2007); Beijaard, Meijer & Verloop (2004); Goodson & Cole (1994) que lo engloban bajo el término genérico de *identidad profesional*. En el seno de las propuestas promovidas por el EMCL/CELV, el estudio de Rádai (ed.) *et al.* (2003) vincula el estatus a lo que caracterizamos aquí en el docente como *entidad*. Podemos indicar en nuestro contexto, el estudio de Marcelo García (2010), que retiene la concepción de estos autores, y el de Bolívar (2006) que analiza la crisis de *identidad*, en el sentido socio-institucional, que ha percibido en el profesorado de Secundaria.

Forman parte de ese sistema de creencias: la *reflexividad* (Gélinas Proulx *et al.*, 2012; Jorro, 2005; Perrenoud, 2001); las *regulaciones* (Allal, 2007; Allal & Saada-Robert, 1992); y el *sentimiento de eficacia personal y profesional* (Bandura, 2003, 2006).

Se complementan con el factor clave al que ya hemos aludido: la *adaptación* (Parsons *et al.*, 2011; Savickas, 2005; Super, 1980, 1990; Tissot [dir.] *et al.*, 2014) que, procedente del mundo del empleo, designa un sistema dinámico de acciones que genera tensiones productivas de un DP.

Ante estos componentes distribuimos en la Figura 1, las nociones que destacan fuertemente el valor de la intervención institucional, del sujeto-actor (individual y colectivo) y sus acciones, para un DP (docente) con el carácter de DPdC, en el seno de las instituciones (Wittorski, 2009).

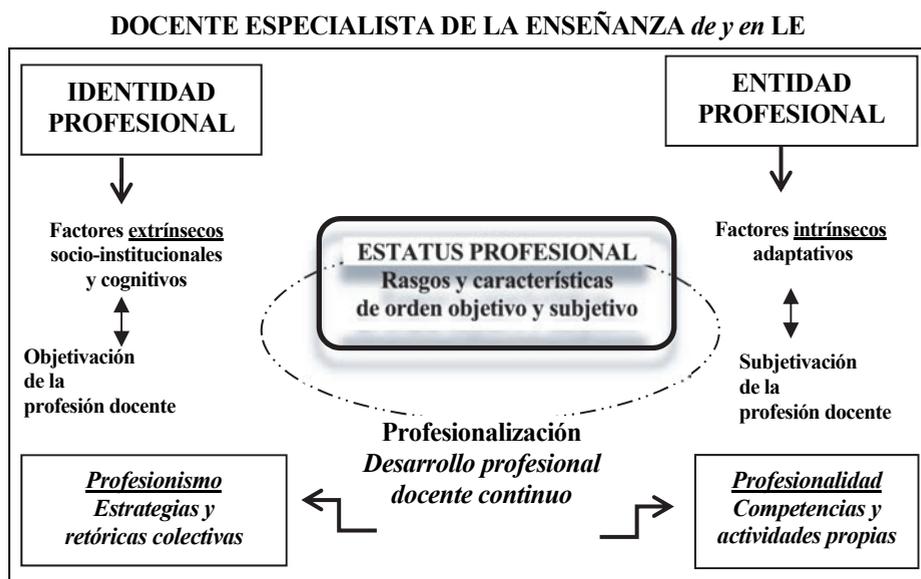


Figura 1. Componentes de la profesionalización docente. Relaciones e interdependencias. (Elaboración propia)

En este sentido, al contemplar la profesionalización, *a priori*, a través de un proceso externo de reivindicación colectiva del estatus social: el *profesionismo*, y de un proceso interno de formalización de competencias adquiridas: la *profesionalidad*, se desprende aún otro tipo de proceso de materialización en un desempeño docente contextualizado: el *profesionalismo* (una tercera lógica para Freidson, 2001).

1.1.3. Aproximación a los rasgos y elementos del sector profesional docente

Es evidente que la tendencia tan promovida en los sucesivos trabajos citados a considerarla una profesión con un estatus social como otras, nos permite caracterizarla hoy como:

- *Regulada*, pues, según se precisa también en Tissot (dir.) *et al.* (2014), se analiza como una “actividad o conjunto de actividades profesionales cuyo acceso, ejercicio o una de las modalidades de ejercicio están supeditados de manera directa o indirecta, en virtud de disposiciones legales, reglamentarias o administrativas, a la posesión de determinadas cualificaciones profesionales” (p. 214).

- *Objeto de institucionalización*, como se desprende del conjunto de medidas y propuestas establecidas para contribuir a la mejora de la calidad educativa, siendo significativas las que en el estudio de la OCDE (2005) sobre el papel crucial de los docentes, se formulan a modo de implicaciones políticas:

- Développer les profils de la profession enseignante.
- Considérer le perfectionnement des enseignants comme un continuum.
- Rendre la formation des enseignants plus flexible et réactive.
- Accréditer les programmes de formation des enseignants.
- Intégrer le perfectionnement professionnel tout au long de la carrière (Tableau 1, p. 8).

A ello se añade, por estudios e informes de diversos momentos (Eurydice, 2004; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018), que el sector profesional docente:

a) Se nutre de la tendencia común de otros sectores profesionales, a la hora de establecer cuestiones relativas principales, tales como la acreditación de competencias y la legitimación de las cualificaciones.

b) Se estructura y organiza –para la mejora de la calidad y su control–, a través de condiciones administrativas y burocráticas basadas en *marcos referenciales e instrumentos estratégicos de estandarización*. A modo de modelos, desempeñan estos una doble función: la de profesionalización de las actividades y la de los propios docentes (como hemos recogido en el Cuadro 1).

c) Recurre a los dispositivos de formación tanto inicial como continua de alto nivel, así como a los de acompañamiento de diverso tipo.

d) Se observa y se define en las situaciones de inserción e integración profesionales, a partir de la concepción de un profesional cuyo *perfil competencial propio* se identifica por factores constitutivos (a los que se invoca en este volumen), así como por dimensiones interdependientes de tres órdenes que, ya en su momento describió Wanjiru Gichure (1995):

- *Cognitiva*, de especialización del *saber* iniciado en el Grado académico, conforme a lo establecido para el EEES.

- *Adaptativa comportamental* referida, en la óptica de Bénaïoum-Ramírez (2009), a capacidades adaptativas por la identificación de necesidades, de acciones, reacciones, percepciones sobre el valor de la profesión, sobre su eficacia, por sentimientos de satisfacción, ansiedad, pánico, desconfianza, inseguridad, impotencia, y un largo etcétera.
- *Ética* referida, en la posición deontológica adoptada por Mialaret (1984), a aquellas obligaciones morales vinculadas a una profesión. Va unida al carácter ético de cada docente, a sus valores, a sus determinaciones sobre lo que se debe hacer, cómo se debe ser, al servicio de las personas, para el bien común (Day, 2006; González Fernández & Requejo Osorio [coords.], 1996).

Es a través de estas dimensiones como el estatus de cada docente *de y en* LE, está marcado conforme expone Ur (2002), por:

- Su pertenencia a un grupo o a una comunidad profesional.
- Su compromiso y su responsabilidad por elevar su propio estatus profesional.
- Su virtud —a diferencia de otros profesionales—, de reconocer ciertos estándares que están sujetos “through compulsory examinations and nationally or internationally recognised qualifications” (p. 389).
- Su propia condición categórica de ser profesional por pertenecer a una profesión reconocida, y las implicaciones subsecuentes de realizar acciones asociadas a la construcción de un estatus profesional y un DP propios.
- Su influencia y sus aportaciones a las generaciones futuras mediante las acciones que emprende.

Bajo estos enunciados se reconocen las concepciones que en su día difundieron Bucher & Strauss (1961, 1992), en el sentido de que los individuos que desempeñan una misma actividad tienden a agruparse y defienden su territorio, su mismo campo profesional, su profesión. Se pone de manifiesto que un grupo profesional, una profesión, es un universo no homogéneo que puede presentar una trayectoria hecha de segmentos profesionales por la diversidad de objetivos, de concepciones sobre la actividad profesional misma por parte de cada individuo que pertenezca a ese grupo. Se entiende que toda profesión debe ser tratada en razón de conflictos de intereses y, en cada individuo, a través de las manifestaciones de su actividad profesional.

Es lo que ha permitido expresar a Guillén Díaz (2003)⁸ que esas manifestaciones constituyen “un amalgame coulant de segments qui suivent des conduites différentes et qui sont inscrits de façon plus ou moins souple, sous une

⁸ A propósito del estatus emblemático de Robert Galisson, en el desempeño de su trabajo para el ámbito disciplinar de esa significativa *Didáctica profesional* que, en el ámbito francófono, constituye la Didáctica de las Lenguas-Culturas.

dénomination commune dans une période particulière de l'histoire de sa profession” (p. 34).

En consecuencia, ante la evolución de las demandas de profesionalización y desde las concepciones sociológicas del estatus profesional, podemos afirmar que un DP competencial del docente *de y en LE* de calidad, hoy, requiere identificar:

a) Lo que *hacen* las instituciones y organizaciones al respecto, cuyo marco socio-institucional y normativo pretende amparar una identidad profesional docente propia.

b) Lo que *hacen* los propios docentes ante esas determinaciones y orientaciones, sus decisiones y acciones que van a configurar una entidad profesional docente propia.

1.2. UNA PERSPECTIVA SISTÉMICA DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Transponemos las concepciones anteriormente expuestas al ámbito de una de las Didácticas profesionales más específicamente vinculadas, en nuestro contexto universitario nacional, a la comprensión del estatus profesional de los docentes *de y en LE*: el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Desde ese ámbito, Guillén Díaz (2014) incide en el carácter procesual pragmático de la profesionalización y del DP, que “corresponde más bien a un proyecto profesional en el que las acciones de los docentes logran el más alto nivel de competencias” (p. 33). Se traduce en un compromiso de “construcción social del docente en el seno del grupo profesional, así como el desarrollo del área de conocimiento, de la institución, refrendado todo ello por el reconocimiento –primero– dentro del propio sistema” (*Ibid.*, p. 33).

Es lo que revela la pertinencia de abordarla a través de la objetivación y la subjetivación del *estatus profesional docente*, que hemos optado por describir como la combinación de identidad y entidad profesional (apartado 1.1.2. y Figura 1.), ya que se pone de manifiesto en la intersección entre las competencias profesionales y el proceso relacional y biográfico propios. Así se hace hincapié en Tissot (dir.) *et al.* (2014), cuando se expresa que, en toda profesión, “no se limita a elementos cognitivos (uso de teorías, conceptos o conocimientos tácitos), sino que abarca además aspectos funcionales (capacidades técnicas), cualidades interpersonales (por ejemplo, capacidades sociales u organizativas) y valores éticos” (p. 48).

La tendencia ya no reciente, a considerar que el estatus profesional no se va a construir al margen de la propia persona (Goodson, 1995), permite asociar fuertemente las trayectorias profesionales a las dinámicas individuales de formación, de trabajo, y presentarlas como líneas de DP. Emergen en una interrelación entre la experiencia personal, la experiencia profesional y la organización de la institución (Fessler & Christensen, 1992; Leung, 2009).

Se trata de que cada docente produzca saberes, desarrolle competencias inscritas en acciones diferenciadas a lo largo de su vida profesional, institucionalizadas y organizadas en torno a las expectativas compartidas, dentro de una cultura de desarrollo común. Es precisamente en el seno de los *segmentos profesionales* –de trayectorias socio-profesionales como las contemplan Dubar & Tripier, 1998), en donde se contempla el DP en función del carácter extrínseco e intrínseco de indicadores (como se describe en el Cuadro 1), por cuanto que a título individual se inscribe, como aportan algunos estudios, en los procesos colectivos relativos a la organización (Geijsel *et al.*, 2009; Kwakman, 2003).

Lefeuvre, García & Namolovan (2009) enumeran: la organización de la actividad en cuanto a tareas, instrumentos disponibles; y, las necesidades y valores inscritos en un contexto social y cultural dado, por su impacto tanto en las situaciones a las que se confrontan los profesionales, como en sus propias propiedades personales.

A nivel empírico, pues, es pertinente abordar el DP siempre en la perspectiva optimizadora de su funcionamiento como DPdC, en el seno de etapas o fases de la vida profesional de cada sujeto, en dependencia de la toma de decisiones y realización de acciones, atendiendo a la existencia y tendencias de factores extrínsecos e intrínsecos.

1.2.1. Sistemas del estatus profesional docente

En ese nivel *micro* –local–, de lo vivido en las instituciones docentes (Roquet, 2012), de lo que *hacen* los profesores, es en donde se resalta el papel clave desempeñado por el *sistema del organismo conductual* y por el *de la personalidad*. Sitúan al sujeto-actor en la vía de su DP, por la función de *obtención de metas*, y por la función de *adaptación*.

Estas funciones determinan para Wittorski (2008) apelar a las competencias profesionales, a lo que se considera recursos subjetivos personales, según tres espacios interdependientes en interacción: el institucional social, el del desempeño de las funciones y tareas correspondientes, y el de la formación.

Se trata de una incorporación creciente de competencias –de expectativas de competencias–, según cuatro grupos en complementariedad:

- *Sociales y colectivas* según un proceso externo (profesionismo), en el trabajo en grupo, en cooperación, etc.
- *Cognitivas y metodológicas* en la articulación del proceso externo y el interno (profesionalidad), en la resolución de problemas, en iniciativas de buenas prácticas, etc.
- Del orden de la *adaptación*, por la responsabilidad social, la implicación y el compromiso con la profesión, con una gestión individual y colectiva de DP (capacidad de adaptación, adaptabilidad, etc.).

- Del orden de la *reflexión* y la *distanciación* respecto a las propias acciones orientadas a un DP, según un proceso interno (para cambios en el contexto, funciones y tareas, etc.).
- De orden *ético, deontológico*, respecto de las obligaciones morales, los valores y componentes afectivos; es decir, de los componentes fundamentales que dicta todo código deontológico, en especial el del compromiso con la profesión (profesionalismo).

Es la confluencia de este conjunto complejo de sistemas, competencias y funciones la que nos advierte de esa práctica social objetivable que es la *adaptación*, para responder mejor y de forma proactiva al contexto. La cual, en términos competenciales, por sus rasgos o características definitorias como *capacidad de adaptación*, y por sus atributos específicos en cada individuo –esenciales e indisociables–, nos sitúa ante la *adaptabilidad*, definida por Super (1990) como “the attitudes, competencies and behaviours that individuals use in fitting themselves to work that suits them” (p. 45).

Como abordamos más adelante (ver Capítulo 4), se convierte ésta en una característica subjetiva de gran valor en el docente que decide y acomete un conjunto de acciones complejas, adecuadas, (materiales, mentales, etc.), en coherencia con lo esperado para su DP. Le conviene bien el carácter que se le confiere –ante las cualificaciones requeridas para el mundo del empleo–, en Tissot (dir.) *et al.* (2014): “capacidad de una organización o de una persona para adaptarse a nuevas tecnologías, nuevas condiciones de mercado y nuevos modelos de trabajo.” (p. 17).

Es pues la perspectiva sistémica de la profesionalización, según se describe en la Figura 2, la que nos muestra dos grandes concepciones procesuales: de *cognición* y de *adaptación*, adscritas a los *sistemas / sub-sistemas*, a las *funciones*, y a las *competencias / recursos subjetivos*, para todo DP docente.

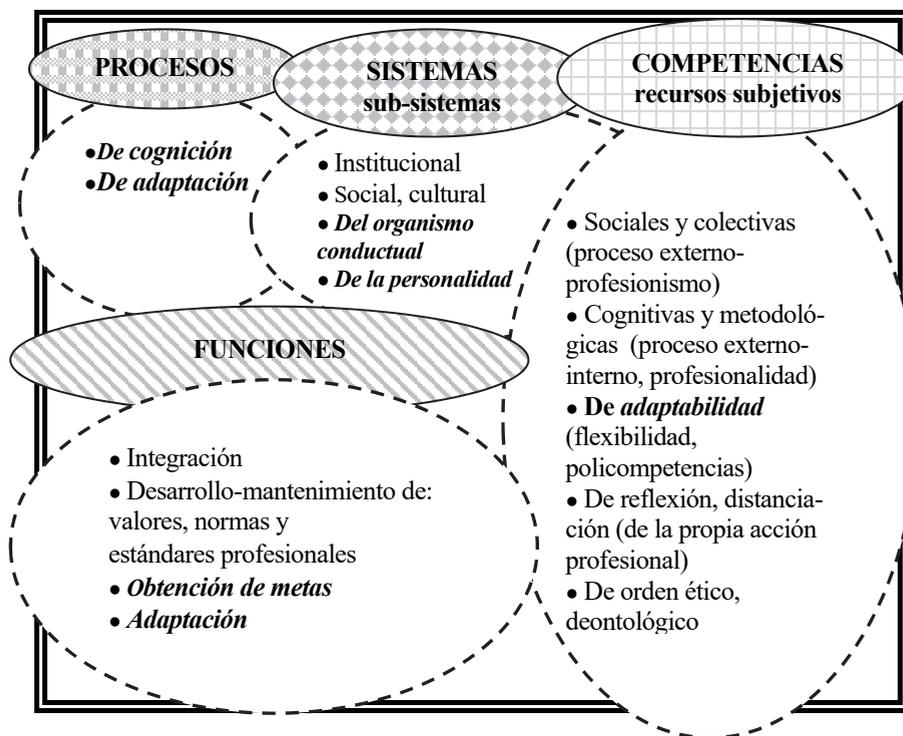


Figura 2. Procesos, sistemas, competencias y funciones configuradores del estatus profesional docente. (Adaptada de Wittorski, 2008, p. 99)

Si bien las orientaciones conceptuales anglosajonas revelan discrepancias respecto de las francófonas, a todas subyace la idea de regulación (negociación) social y de transformación de las personas hacia un estadio final de *profesionalismo*. Es tratado de forma significativa en el capítulo 1 del informe de la OCDE (revised version 2016) titulado *Supporting Teacher Professionalism: insights from TALIS 2013*, que preconiza apoyar la formación inicial y continua de los docentes.

Se materializa en la adhesión a las normas colectivas del desempeño profesional, por el que uno mismo tiende a construirse las funciones y tareas propias de la profesión (autonomización individual y colectiva). Se basa en la ética y valores profesionales que defiende el grupo profesional, y se pone en relación con una actividad de calidad y en dinámica de colaboración.

A este respecto, Hargreaves & Goodson (eds.) (1996) han percibido un profesionalismo extendido que incluye funciones más allá de las relativas estrictamente al aula, a los alumnos. A ello alude Lang (2009) cuando expresa que esas funciones están muy determinadas sobre todo por las normas de funcionamiento institucionales,

por las dificultades encontradas en las situaciones concretas, por las necesidades sociales que se transmiten desde los ámbitos políticos.

Hay en ello, por una parte, ese fuerte compromiso e implicación con la institución educativa, sobre todo en un momento en el que se pretende adaptar en la profesión docente los estándares y medidas que aseguren la mejora de la calidad. Y, por otra, una importante carga de responsabilidad individual por cuanto que se espera de estos docentes que:

- Tomen conciencia de la importancia de su DP.
- Se impliquen en su DPdC (procesos de E&F a lo largo de toda la vida).
- Estén en condiciones óptimas de progresar, evolucionar, y de adaptarse a lo largo de su carrera, lo cual debe ser reconocido.

1.2.2. Modelos de profesionalización e indicadores

En este orden de cosas, accedemos a las aportaciones de *modelos* a través de los cuales se pueden asumir los procesos de DP docente, así como al establecimiento de *indicadores* en torno a los que sea pertinente y oportuno focalizar la atención.

Por lo que respecta a los *modelos*, resulta significativa la descripción que ha realizado Wittorski (2000), ya que su combinación resulta identificable en el sector profesional que nos ocupa; a saber:

- Modelo de formación en el puesto de trabajo, que revela una lógica de acción.
- Modelo de formación alternada –teórico-práctica–, que revela una lógica de la reflexión y de la acción.
- Modelo de formación de análisis de prácticas, que revela una lógica de reflexión sobre la acción, en la tradición de Donald. A. Schön.
- Modelo de formación de definición anticipada de nuevas prácticas que, en la perspectiva de la mejora de la calidad de la enseñanza, revela una *lógica de reflexión para la acción*; acción / acciones que contemplamos orientadas por el docente a su propio DP.

Son significativos, a su vez, los modelos postulados por Kennedy (2005): *Training, Deficit, Cascade, Standard Based, Coaching / Mentoring, Community of Practice, Action Research* y *Transformative*, coincidentes con algunos de los que encontramos descritos en Karimi (2011):

a) *In-service training* “through several formats like workshops, colloquia, demonstrations, role-playing, and simulations” (p. 55); que remite a la formación *in strictu sensu*.

b) *Observation/assessment*, recibiendo y proporcionando retroalimentación basada en lo que otros compañeros de trabajo observan sobre las propias intervenciones de uno, y en las apreciaciones que uno mismo recoge sobre lo que observa en las intervenciones de sus compañeros.

c) *Development/improvement process*, para tomar decisiones y realizar cambios en lo que concierne a aspectos organizativos, procedimientos y actividades, en una perspectiva de mejora.

d) *Study groups*, cuyo sentido se orienta a “pave the way for professional learning communities and provide opportunities for ongoing Professional Development.” (*Ibid.*, p. 55).

e) *Mentoring*, por el que un docente novel observa –en el propio lugar de trabajo– los actos profesionales de un docente experto, fomentándose así relaciones productivas para un DP.

De forma general, en el nivel organizativo curricular *meso* se observa la tendencia a una tipología unificada, en términos de modalidades para los planes de formación del profesorado en lenguas.

Comúnmente son descritas como:

-Talleres o seminarios de formación, -Grupos de trabajo e intercambio, -Observación directa y participante en el aula, -Orientación y acompañamiento, -El proceso de investigación; y, desde luego, -El plan individual de DP.

Está previsto que, a través de esas modalidades u otras, el docente oriente y perfeccione su propia carrera profesional. De hecho, en el documento European Commission (2013a) se hace hincapié en que los docentes “need actively to maintain and further develop their professional competences throughout their careers, in an ongoing professional development process which at the same time supports the individual engagement and professional profiling of teachers” (p. 34).

Por lo que respecta a los *indicadores*, Buysse & Vanhulle (2009) han aportado –en el seno de los denominados movimientos de objetivación y subjetivación del DP–, los que estiman valiosos para construir el conjunto de saberes profesionales específicos. Por una parte, las prácticas sociales y los saberes académicos como elementos externos que instituyen la profesión. Por otra parte, los procesos de autonomía y adaptación que generan la apropiación de las competencias requeridas.

Asimismo, Caena (2011) –a partir de estudios de caso, estudios longitudinales e investigaciones experimentales–, aporta indicadores decisivos en relación con el DP del docente. Dan prueba de forma contundente de su fortaleza e incidencia en el mismo: *content focus, active learning, coherence, duration, collective participation*. Se parte de la premisa de que la necesidad que presentan los docentes de desarrollarse profesionalmente reside en su propia finalidad, lo que se corresponde con mejorar la calidad tanto del propio docente, como de la enseñanza.

Se tiende a agrupar todos los indicadores que con mayor fuerza repercuten en el DP docente, en dos dimensiones:

- la individual –subjetiva y personal de “estilo” profesional–, caracterizada por las conceptualizaciones y representaciones personales; y
- la colectiva –objetiva y académica–, caracterizada por las conceptualizaciones vinculadas a la cultura y normas institucionales.

Respecto de la dimensión colectiva, autores como Desimone (2009) o Ingvarson, Meiers & Beavis (2005) reclaman prestar atención a la necesidad de sensibilizar a los docentes al valor del DP, así como al de su reconocimiento. Un reconocimiento que ha de hacerse patente mediante evidencias de la formación a lo largo de la vida, y la demostración de la eficacia profesional del docente.

Ante lo expuesto hasta aquí, y considerando la síntesis de aportaciones que elaboran Lefevvre, García & Namolovan (2009), estimamos oportuno distribuir en el Cuadro 2, por su carácter extrínseco e intrínseco, los indicadores del DP docente aportados por los expertos que se citan. Son susceptibles así, de ser vinculados, respectivamente, a la identidad y entidad profesional del colectivo de docentes especialistas de la enseñanza *de* y *en* LE.

De esa combinación se puede derivar una dinámica de DP docente, en el que las competencias incorporadas en el seno de estos modelos pueden estar marcadas por una postura de *resolución de problemas* y una postura de *reflexión*, siempre a la búsqueda de resultados eficaces. La reflexión tanto *retrospectiva* (correspondiente a la lógica de la reflexión *sobre* la acción orientada al DP), como *anticipadora* (vinculada a la lógica de la reflexión *para* la acción orientada al DP), se transforma en competencia de procesos, por cuanto se trata del DPdC.

La eficacia considerada en su máximo grado se traduce en la *excelencia profesional*, que Gather Thurler (2004) caracteriza como una disponibilidad para implicarse en formaciones más exigentes, y que ha de contar, por parte de los responsables políticos y escolares, con la voluntad de invertir los recursos necesarios para diversificar y reconocer alternativas. En este orden de cosas, se puede asociar –según afirman Lefevvre, García & Namolovan (2009)–, al aumento o mejora de los recursos profesionales que posea el docente.

INDICADORES EXTRÍNECOS	Componentes <i>identitarios</i>		Saberes profesionales orientados a la eficacia (docente)		INDICADORES
	Dimensión subjetiva y personal	Dimensión objetiva y académica	Saberes construidos por el sujeto	Saberes construidos por el colectivo de profesionales	
	<i>El sistema de valores</i> (Pujol Berché & Sierra Martínez (eds.), 1996)	<i>La cultura y las normas profesionales</i> (Ricard-Fersing, 2001; Ricard-Fersing & Crinon, 2004)	<i>Las representaciones</i> (Blin, 1997; Wartofsky, 1979)	<i>Representaciones sociales</i> (Doise, 1985; Jodelet, 1989)	
	<i>El interés estratégico, el compromiso individual</i> (Béckers, 2008; Friedberg, 1993)	<i>El estatus, las funciones</i> (Dumont, 2007; Rádai [ed.] et al., 2003)	<i>La conceptualización de la actividad</i> (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007)	<i>Conceptualizaciones compartidas y elaboradas por el colectivo</i> (Bertone, Chaliès & Clot, 2009)	
	<i>La subjetivación o lógica del sujeto</i> (Clanet, 2002)	<i>Los segmentos profesionales</i> (Dubar & Tripier, 1998)	<i>Los conocimientos asociados al dominio de recursos e instrumentos</i> (Béckers et al., 2001; Lefevre, 2007).	<i>Sentimiento de eficacia colectiva</i> (Shéa & Guzzo, 1987; Sinclair & Naud, 2007)	
		<i>El « estilo » profesional</i> (Bawarshi & Reiff, 2010; Clot & Fajta, 2000)	<i>El sentimiento de autoeficacia, la motivación, la autoestima</i> (Bandura, 2006; Deci & Ryan, 2000)		
			<i>La capacidad de previsión autorregulación y autoanálisis</i> (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger & Beckingham, 2004; Butler, 2005)		

Cuadro 2. Indicadores extrínsecos e intrínsecos del desarrollo profesional docente.

(Adaptado de Lefevre, García & Namolovan, 2009, p. 307)

1.2.3. Lógicas y modos caracterizadores

Atender a la profesionalización de los docentes y favorecer la adquisición de la capacidad de gestionar la carrera personal, formativa y profesional, nos lleva a contemplarla a través de esos dos procesos que ilustramos más arriba como un proceso externo de reivindicación colectiva del estatus social, el *profesionismo*, y como un proceso interno de formalización de competencias adquiridas, la *profesionalidad*.

Subyacen a esos procesos respectivamente dos lógicas que exponemos a continuación.

La lógica del profesionismo

Esta lógica comporta primero la *profesionalización de las actividades* (funciones y tareas) propias de la profesión, y su consiguiente legitimación en el sentido de la noción que acuñó Riboud (1987) *organisation qualifiante (organización cualificadora)*, para la que se tiene en cuenta el nivel de formación alcanzado. Flexible y abierta al autocontrol, se concreta en el acceso al carácter de profesión *regulada* (Tissot [dir.] *et al.*, 2014), en hacer reconocer socialmente la especificidad y utilidad de competencias necesarias para el desempeño de una profesión, caracterizándola.

El *profesionismo*, como proceso externo relativo a la reivindicación de un *estatus social-profesional colectivo* específico, se orienta efectivamente a la presencia e influencia de la profesión en la sociedad, en el mundo del trabajo. En ello ha incidido Bourdoncle (1991), subrayando que se trata de un proceso de mejora colectiva del estatus social de la actividad.

Concorre, pues, a la configuración en cada docente de lo que denominamos su *identidad profesional individual*, que se asocia a lo que se entiende que es propiamente la profesión docente, desde sus definiciones y desde la descripción de las condiciones de su existencia. Y, en una perspectiva estructural objetiva, se relaciona con la función de *integración* y la función de *desarrollo y mantenimiento de valores y normas profesionales* comunes, propias de los sistemas institucional, social y cultural.

Según hemos expuesto en el apartado 1.1.2., requiere estrategias y retóricas colectivas de la profesión por las que la sociedad identifique sus cualidades precisas, complejas y, consecuentemente, se proceda al reconocimiento y legitimación de cualificaciones. Se provee de disposiciones oficiales (Leyes, Decretos, Órdenes, Resoluciones, etc.), en el sentido último que expresa Lucas (1994) “Les groupes professionnels constituent des processus dynamiques ayant une histoire et présentant variations et diversité selon notamment les champs professionnels -les conditions sociales d’émergence -les modes de construction, de légitimation et éventuellement d’institutionnalisation” (p. 20).

Se espera que la formalización de saberes y competencias adquiridos por la formación y la experiencia, tome como referente un conjunto de normas o estándares:

de competencia, de educación o formación profesional, de evaluación, de validación y de certificación. Esas normas y estándares representan concretamente en Tissot (dir.) *et al.* (2014) el “conjunto de elementos cuyo contenido es definido por los agentes concernidos” (p. 255); y sus diferentes tipos pueden “existir por separado o integrarse en un documento común” (*Ibid.*, p. 256).

Se ha dado lugar –en una perspectiva global y desde el planteamiento del EQF/MEC–, a los marcos sectoriales de competencias que, para la profesión docente, se traducen en elementos de referencia para la evaluación. Como *referenciales de competencias*, presentan los enunciados sobre lo que los docentes, como profesionales, se espera que conozcan y sean capaces de hacer. Son un elemento de apoyo para la identificación de las necesidades de DP, de mejora de capacidades. Se espera que faciliten la configuración de ese *estatus profesional* en la vertiente subjetiva que describimos como *entidad profesional*.

La lógica de la profesionalidad

Esta lógica comporta ese proceso de aprendizaje, adquisición y desarrollo de las cualidades que transforman a todo individuo en un profesional, en lo que se concibe como un experto; o en otros términos, un especialista con un saber experto en situación de trabajo real (Freidson, 2001).

Revela un proceso interno relativo a la configuración de un *estatus profesional* específico como valor. Concierna a lo que denominamos la *entidad profesional individual* de cada docente contemplada, como exponemos también en nuestro apartado 1.1.2., en los atributos actitudinales, en el pensamiento del profesional, en las actuaciones movilizadas, etc. Requiere adquirir competencias y desarrollar las cualidades que dan cuenta de un profesional. Es lo que en Barbier (dir.) (1996) se agrupa en ese conjunto de componentes que forma parte de la historia particular personal, susceptible de ser movilizadado en situaciones prácticas.

Se entiende como una cualidad de orden psico-sociológico, que se construye en torno a tres sentimientos: el de pertenencia, el de valor, y el de confianza. Intervienen por una parte, la reflexión crítica, el autoanálisis y la auto-representación que movilizan la responsabilidad y el compromiso; y por otra, la toma de conciencia de ese compromiso, y la sensibilidad ante la importancia de la profesión y de las competencias requeridas que movilizan la autorregulación (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau & Chevrier, 2001).

Al poder analizarla desde el ángulo de la formación, de las características y factores personales y de la expresión de las representaciones (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004), se relaciona con las funciones de *obtención de metas* y de *adaptación*, propias del sistema del organismo conductual y del de la personalidad. Éstas la vinculan con la identidad, y con el reconocimiento y legitimación profesionales.

Esta subjetivación de la profesión docente comprende desde el orden cognitivo:

a) La movilización de saberes (saber, saber hacer, saber ser) que, con carácter competencial (conocimientos, aptitudes, actitudes), son propios de la profesión docente.

b) Un aprendizaje continuo, dinámico en el marco de la formación inicial y continua formal e informal. Esta última, tipificada en el trabajo de Pineau (1989), se puso en valor para los docentes como co-formación con los otros, auto-formación por acción autónoma y eco-formación por la experiencia real que genera saberes.

c) La eficacia, eficiencia y excelencia profesional, gracias a la capacidad de adaptación, a la adaptabilidad (Bataille, 2005).

Modos caracterizadores

Se considera, respecto de estas lógicas, que la profesionalización del colectivo docente que nos ocupa:

- Se enmarca en el aprendizaje a lo largo de la vida asumido por 24 países como una obligación profesional, según revela el estudio publicado por la European Commission (2013a). En todo caso, aún aproximadamente la mitad de los Estados miembros lo asumen como una mera práctica opcional (OECD, 2016).

- Nos ofrece una imagen dinámica de la profesión docente, pues se recurre a las competencias y al DP. Si bien es evidente su inestabilidad, se ha de caracterizar por lo que Cheng (2009) denomina “internal teacher effectiveness” (p. 78), para una educación de calidad. Se justifica ante el contexto actual paradójico de globalización e individualización, así como ante la óptica mundial en torno a las competencias.

- Se inscribe en la formación inicial y continua que se ha calificado en Cheng, Chow & Tsui (eds.) (2001) “as a professionally educative process” (p. 3), y que como hemos citado ya, ha llevado a Mok & Cheng (2001) a expresar su concepción de los docentes “as adult Learners” (p. 112), con objetivos de aprendizaje propios, experiencias, tiempos y situaciones propias. Se trata para Huber & Mompoin-Gaillard (eds.) (2011) –en el marco del Programa Pestalozzi–, de un proceso continuo de aprendizaje cuya subjetivación se concreta en una métarelación (relación con nosotros mismos y con los otros). Como se precisa textualmente, se sitúa al sujeto en una reflexión permanente e inevitable, y se convierte a la reflexión y a la distanciamiento en principios y condición ineludible de autoprotección.

- Se ha instalado además en una lógica de resultados al servicio de la cultura de calidad basada en los principios y criterios de eficacia, eficiencia y excelencia y, según muestran diversos estudios, se inscribe en la premisa de que las prácticas están influenciadas por los saberes (Bandura, 1986; Pajares, 1992). De hecho en Estados Unidos, desde organizaciones y asociaciones que se implican en dar respuesta a las expectativas sociales respecto a los docentes, Elmore (2002) expresa que “If educators want legitimacy, purpose and credibility for their work, the quid pro quo is learning to do their work differently and accepting a new model of accountability” (p. 5).

Estos aspectos nos remiten en las dinámicas internacionales, y conforme al desarrollo del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP), a esa forma de cualificación, acreditación de competencias que es la VAE (*Validation des Acquis de l'Expérience*). La retomamos en Capítulo 4, sobre todo, porque se trata del trabajo docente, en pequeños colectivos con un alto grado de autonomía y responsabilidades, con pluralidad de funciones, en el que se integra el control de calidad.

1.3. LA TRIÁDA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE-DESARROLLO PROFESIONAL-FORMACIÓN

Sucede –como argumenta Hirschi (2012), ante la intensidad de las demandas marcadas por las transformaciones provenientes de los contextos sociales, políticos y económicos–, que se ha incrementado fuertemente el interés por el profesionismo y la profesionalidad. Y podemos destacar en este punto que, la problemática de la profesionalización para el caso de los docentes se ha asumido también con intensidad desde las últimas décadas en el ámbito internacional y, especialmente en el francófono, por expertos a los que ya venimos citando.

En este sentido, prueba de ello son las contribuciones publicadas en revistas científicas especializadas de entre las que podemos citar, a título ilustrativo, a la *Revista de Educación*, por su publicación en 1998, en momentos de grandes cambios ante las dinámicas europeas en materia de E&F para todos los niveles, y por sus repercusiones en los formadores universitarios. Consagró el número 317, con carácter monográfico, a *La Formación permanente del profesorado*.

Son destacables también la revista *Recherche et Formation* que, en 2010, dedica el número 35 a *Formes et Dispositifs de la professionnalisation*, y las iniciativas con alcance internacional para definir y caracterizar científicamente a la profesionalización; caso del ya citado ROIP, así como los trabajos del Laboratoire CIVIIC, *Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, Idées, Identités et Compétences*⁹.

Integrando las concepciones de Béckers (2007), Bourdoncle (1991), Darling-Hammond & Bensford (eds.) (2005) y Hoyle (1980, 1982), encontramos en el estudio de Tejada (2013) que se aborda la profesionalización docente articulada a partir de la construcción de la identidad profesional, las competencias profesionales, los requisitos de acceso, la formación asociada, el desarrollo de la carrera profesional y los procesos de evaluación del desempeño profesional.

⁹ Perteneciente a la Universidad de Rouen Normandie (Francia), su política gira en torno al estudio de la identidad y las competencias profesionales, la filosofía de la educación, la pedagogía, la formación de adultos y la formación profesional, desde una perspectiva europea e internacional. Accesible en <http://civiic.univ-rouen.fr/> en donde podemos acceder al perfil de sus miembros: 7 profesores eméritos de universidad, 22 “Maîtres de conférences”, 16 investigadores asociados, 24 doctores, 49 doctorandos y 1 ingeniera de estudios en el análisis y la producción de datos.

De forma que, bajo estas concepciones, en aquellas profesiones para las que Elliot (1972) había sugerido el término de *profesiones de estatus* para diferenciarlas de las *profesiones ocupacionales*, existe un amplio consenso a la hora de considerar que la profesionalización –como conjunto de procesos subyacentes–, transforma a un grupo de individuos en un grupo especializado en el mundo del trabajo, y en un actor colectivo. Se organiza en torno a la formación y el trabajo, y a la necesidad siempre creciente de legitimación y eficacia tanto de esa formación profesionalizadora, como del resultado de la misma.

Es por lo que en torno a la profesionalización docente, se viene promoviendo que:

a) Se la caracterice como una prioridad en el marco de la formación a lo largo de la vida, generando expectativas tanto de las instituciones como de los propios docentes respecto a esa formación.

b) Se otorgue una gran importancia a la autonomía y auto-responsabilidad en el DP, que va asociado a la necesidad inmediata de decidir individualmente sobre el desarrollo de la propia carrera. Depende –en gran medida–, de las percepciones propias sobre los contextos, funciones y tareas docentes.

d) Se inscriba a los docentes en los procedimientos de cualificación de las competencias adquiridas en el desempeño de sus funciones y tareas y, consecuentemente, en los de orientación y seguimiento (acompañamiento) para la inserción e integración profesional y el reconocimiento profesional. Procedimientos que pueden abarcar –como se indica en Tissot (dir.) *et al.* (2014)– “asesoramiento (desarrollo personal o de la carrera, orientación educativa); evaluación (psicológica, de competencias o rendimiento); información sobre oportunidades de aprendizaje, el mercado laboral y la gestión de la carrera; consulta en el círculo profesional, familiar o educativo” (p. 104).

Y es que, la construcción de esa identidad y entidad del docente *de y en* LE se encuentra en tensión entre los componentes de regulación, de validación de competencias profesionales o de logros para su propia empleabilidad. Nos sitúa ante la urgente necesidad de disponer de aquellas claves y pautas que optimicen el proceso de su DP.

En el seno de la fuerte demanda de profesionalización, nos interrogamos sobre este potente concepto que es el DP, por cuanto que comúnmente se asocia a la adquisición y desarrollo de las competencias requeridas y se considera sinónimo de formación continua para un DPdC.

Son diversos los estudios que nos ofrecen una pluralidad de concepciones sobre la naturaleza, los fundamentos epistemológicos, finalidades, principios que lo sustentan y las condiciones que lo favorecen, como recoge la exploración relativa al ámbito de la Educación realizada por Lefeuvre, García & Namolovan (2009). En el estudio sobre el estado de la cuestión que ha realizado Caena (2011), lo refiere a las

actividades, a las acciones que desarrollan los conocimientos, aptitudes, *expertise* y características del docente como individuo.

1.3.1. El desarrollo profesional continuo en los docentes

En su significación más amplia el DP –tanto en un individuo como en un grupo–, abarca las transformaciones evolutivas de las competencias y componentes de la profesión.

Es por lo que, desde la idea de evolución, continuidad y perfeccionamiento, se ha llegado en la actualidad a adoptar ese concepto más preciso de desarrollo profesional docente continuo (Vaillant, 2014) –*Continuing Professional Development* (CPD)–, según el modelo ontológico de Evans (2002, 2008) al que ya hemos aludido.

Si bien, recurriendo a cualquier ámbito profesional, en Tissot (dir.) *et al.* (2014) se vincula a toda acción emprendida, contextualizada y personal, para la mejora del rendimiento profesional, siendo el propio sujeto el actor y, en consecuencia, el sujeto-actor beneficiario de ese DP. Conciérne a competencias específicas y genéricas de gestión de equipos o gestión del tiempo, destrezas de negociación, gestión de conflictos, comunicación, etc. Puede aparecer bajo diversas formas, como “autoaprendizaje, formación formal, consulta, conferencias, orientación, mentoría, comunidades de práctica o asistencia técnica.” (p. 198).

Vinculado al macro ámbito de la Educación, nos situamos ante su complejidad, a través de los estudios que ha generado la concepción inicial de Bourdoncle (1991): “un processus d’amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en oeuvre dans l’exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective” (p. 75). En nuestro contexto, y de una década a otra, autores como García Gómez (1999), Montero Mesa (1999), y Eirín Nemiña, García Ruso & Montero Mesa (2009), puntualizaron sobre esta concepción para abordar las relaciones entre profesionalización docente, DP y formación.

Gracias al análisis que ha ofrecido García Gómez (1999) desde el origen anglosajón de los planteamientos de este concepto de DP, tomamos conciencia de que no es unívoco por sus diversas acepciones y traducciones (*staff development, professional support o INSET-educación y entrenamiento en servicio, professional development, teacher development*). La autora precisa que con *teacher development y professional development* se alude a la dimensión propiamente profesional asociada a las situaciones docentes. En ese sentido, se ha reservado el término *Continuing Professional Development* “para referirse al desarrollo profesional de quienes ya trabajan como profesores” (p. 180).

Ha insistido en que en cada individuo implica un compromiso personal e intelectual, en que se han de tener en cuenta las condiciones laborales y estructurales de partida, y en que reúne varias características: la de su vertiente procesual, y la de

presentar requisitos internos, disponibles y potenciales, así como externos del orden de las influencias y condiciones.

Esa conceptualización se ilustra, también, en la definición que nos ha aportado Day (1999):

Professional development consists of all natural learning experiences (...) which contribute, (...) to the quality of education in the classroom. It is the process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purpose of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues throughout each phase of their teaching lives (p. 4).

Aun siendo muy diversos los trabajos que se ocupan de dar cuenta de las perspectivas internacionales (Killeavy [dir.], 2001), según exponen Brodeur, Deauvelin & Bru (2005), el DP se nos muestra ante todo como un proceso y un producto:

- Un proceso en sí mismo de etapas o fases de la trayectoria profesional (identificadas por expertos como Castellotti & De Carlo, 1995; Fessler & Christensen, 1992; Huberman, 1989a; 1989b; o Sikes, 1985, entre otros).

- Un producto del aprendizaje de la profesión, que da lugar a que en muchos trabajos se confunda o asocie solamente a formación continua, a acciones para sus aprendizajes como docentes. Desde el ámbito suizo de la formación, Buysse & Vanhulle (2009) lo consideran resultante de un proceso de aprendizaje profesional en el que se movilizan competencias propias de la profesión, y controlado por las expectativas socio-académicas.

Transversalmente, se le dota en cada individuo de un carácter dinámico y recurrente, en interacción con los otros, desarrollándose así competencias inscritas en valores educativos y en una ética profesional, que enriquecen y transforman la identidad profesional.

Para Lefevre, García & Namolovan (2009), se abren varios ejes de interrogantes complementarios sobre el DP de los docentes; a saber: las perspectivas de investigación, las finalidades de investigación, las teorías de referencia y los indicadores.

Son los indicadores los que nos remiten a los modelos / métodos y dispositivos para ese DP, ante el interés que aporta el estudio de Elmore (2002) sobre las características que hacen ser más efectivas las acciones emprendidas al respecto. Las recoge en el *Appendix C* con las siguientes especificaciones:

- Professional development should involve teachers in identifying what they need to learn and in developing the learning experiences in which they will be involved.

- Professional development should be primarily school-based and built into the day-to-day work of teaching.
- Most professional development should be organized around collaborative problem solving.
- Professional development should be continuous and ongoing, involving follow-up and support for further learning – including support from sources external to the school that can provide necessary resources and new perspectives (p. 40).

1.3.2. Fases y caracterización

Las perspectivas teóricas y metodológicas abiertas sitúan ese proceso vital que es el DPdC, según etapas o fases. Observado ante todo como un proceso biográfico por parte del sujeto-actor, se construye entre tensiones de desprofesionalización y reprofesionalización para Hargreaves (2000).

Así lo ha contemplado Riopel (2006), presentándolo en un encadenamiento de cuatro etapas de la evolución de una carrera profesional:

- La formación y experiencias vividas anteriores a la inserción profesional.
- La formación inicial.
- La inserción profesional propiamente dicha.
- La formación continua.

Es en esta cuarta etapa, en la que el docente se implica en acciones que realmente contribuyan a su DP, decididas por la reflexión y por la distanciamiento sobre su desempeño docente.

Sikes (1985), investigadora del ámbito británico educativo, había considerado que son los años de experiencia los que determinan esas etapas propias, delimitándolas según cinco franjas de edad asociadas a aspectos comportamentales:

- Entre los 21 y los 28 años de edad –*entering the adult world*–, (ingreso a la profesión).
- Entre los 28 y los 33 años de edad –*transition phase*–, (transición/crisis).
- Entre los 30 y los 40 años de edad –*settling down*–, (estabilización y compromiso).
- Entre los 40 y los 50 y 55 años de edad –*crisis*–, (crisis de la carrera).
- Entre los 50 y 55 años de edad y la jubilación –*retirement*–, (estadio de preparación a la salida de la profesión).

Huberman (1989b), también basándose en los años de experiencia docente, da cuenta de seis etapas profesionales ineludibles por su carácter significativo en el seno de la cultura y las normas profesionales. Describe un modelo de síntesis, aplicando también especificaciones personales, afectivas y conductuales; a saber:

- *Career entry* (inicio de la carrera), de 1-3 años de carrera, que se caracteriza por la supervivencia –por el choque con la realidad, el desfase entre los ideales y la vida diaria del aula–, y por el descubrimiento entusiasta de formar parte de una profesión construida.
- *Stabilization phase* (estabilización), de 4-6 años de carrera, por la que se consolida un repertorio pedagógico.
- *Experimentation and diversification* (diversificación o cuestionamiento), de 7-25 años de carrera, que conduce a un cuestionamiento o a un conservadurismo, y marca dos itinerarios: el d) o el e).
- Itinerario d) *Reassessment* (re-evaluación), de 25-35 años de carrera, optando por un balance introspectivo de su trayectoria profesional.
- Itinerario e) *Serenity and affective/relational distance* (serenidad o conservadurismo), de 25-35 años de carrera, optando por la serenidad o el conservadurismo.
- *Disengagement* (preparación a la jubilación), de 35-40 años de carrera, llegando a término de forma serena o amarga.

En estas etapas encontramos elementos de filiación con las ocho que Fessler & Christensen (1992) presentaron en su momento, con los términos de:

- *Formación inicial (preservice)*
- *Entrada en la profesión (induction)*
- *Consolidación de las competencias (competency building)*
- *Entusiasmo (enthusiastic and growing stage)*
- *Frustración (career frustration), estabilidad (career stability)*
- *Salida de la profesión (career exit).*

Castellotti & De Carlo (1995), desde la vertiente de Didáctica profesional propia del ámbito científico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, aíslan tres fases estrictamente vinculadas a situaciones docentes que se suceden normalmente en la vida profesional. Por tanto, las dotan de un carácter evolutivo conductual bajo denominaciones que apelan a la implicación y compromiso personal directamente: “de la survie, du comment et du pourquoi” (p. 21). El inicio de la carrera implica inmersión en los problemas de gestión, tiempo, espacios, conflictos etc., para pasar en un continuum a la observación de las dificultades y búsqueda de medios adecuados; y terminar, con un cierto salto cualitativo de ruptura con las anteriores, en la fase de las interrogaciones sobre las causas de algunos problemas e implicarse en acciones de formación, investigación, etc.

Así las había caracterizado Berliner (1986), adecuando las denominaciones de las cinco etapas que identificó (a partir de una gran cantidad de datos cualitativos), a los cinco niveles de adquisición de competencias profesionales. Une explícitamente

en su descripción el sentido de la responsabilidad y la acumulación de la experiencia del docente, con los términos:

- *Novicio* – docente que aprende y aplica procedimientos de intervención.
- *Debutante avanzado* – docente que comienza a tener en cuenta los contextos de su acción docente.
- *Competente*.
- *Experimentado*.
- *Experto*.

Además, por su vinculación con los niveles CINE / ISCED, es pertinente destacar las cuatro etapas que expone el documento *Australian Professional Standards for Teachers* (Ministerial Council for Education, 2011) para el contexto de la E&F. Bajo la supervisión y la validación del *Australian Institute for Teaching and School Leadership*, se las identifica bajo los términos:

- *Graduate teachers*.
- *Proficient teachers*.
- *Highly Accomplished teachers*.
- *Lead teachers*.

En gran manera, a todas estas propuestas subyace la importancia de valorar el aprendizaje profesional por *la formación*. Bishop (1995), Heyworth (2013), Marcelo & Vaillant (2009) o Zabalza (2003), entre otros, sostienen firmemente que elevará el valor del estatus de la profesión situándola en una posición de alto prestigio y reconocimiento social e institucional. Es lo que se confirma en Rádai (ed.) *et al.* (2003), en el sentido de que se puede o más bien se debe contemplar la formación del profesorado de lenguas en la perspectiva de un incremento de su estatus profesional. De hecho, se incluye un apartado presidido por el enunciado “Professional expertise and development”.

Comprender bajo las etapas evolutivas que la formación es un indicador en la perspectiva de un DPdC, requiere ponerlas en relación con el contexto profesional específico, pues determinan la concepción de cada situación docente. Así lo contemplan Martin, Morcillo, Jeunier & Blin (2005) refiriéndose a los contextos escolares. Indican que es un estado complejo que resulta de la interacción de una persona con el contexto en un momento determinado, y depende de la *expertise* dado que:

...l'expertise suppose l'activation de compétences définies comme un répertoire de capacités à mobiliser tout ou partie des ressources cognitives (savoirs d'actions et représentations professionnelles) et identitaires adaptées à un contexte spécifique. La mobilisation de représentations et d'identités pertinentes quant à la situation génère alors des pratiques considérées comme professionnelles (p. 43).

A la luz de esta multiplicidad de descripciones de las etapas que, en una vida profesional docente, articulan e informan el DPdC, presentamos en el Cuadro 3 una síntesis de sus denominaciones organizada cronológicamente, en relación con los autores que constan en la literatura científica.

	Sikes (1985)	Huberman (1989a; 1989b)	Fessler & Christensen (1992)	Castelloti & De Carlo (1995)	Ministerial Council for Education, 2011 (Australia)
21 - 28 años	<i>Entering the adult world</i> (Ingreso a la profesión)	<i>Career entry</i> (Inicio de la carrera)	<i>Preservice</i> (Formación inicial) <i>Induction</i> (Entrada a la profesión)	<i>De la survie</i> (Supervivencia por simple aplicación)	<i>Graduate teachers</i> (Docentes novales/titulados)
28 - 33 años	<i>Transition phase</i> (Transición/crisis)	<i>Stabilization phase</i> (Estabilización)	<i>Competency building</i> (Consolidación de competencias) <i>Enthusiastic and growing stage</i> (Entusiasmo)	<i>Du comment</i> (Cómo enseñar mejor)	<i>Proficient teachers</i> (Docentes expertos)
30 - 40 años	<i>Settling down</i> (Estabilización y compromiso)	<i>Experimentation and diversification</i> (Diversificación o cuestionamiento)	<i>Career frustration</i> (Frustración)		<i>Highly Accomplished teachers</i> (Docentes consolidados)
40 - 50/55 años	<i>Crisis</i> (Crisis de la carrera)	<i>Reassessment</i> (Re-evaluación)	<i>Career stability</i> (Estabilidad)	<i>Du pourquoi</i> (Cómo y por qué enseñar de otra manera)	<i>Lead teachers</i> (Mentores)

Cuadro 3. Etapas de desarrollo profesional. Sus denominaciones y fuentes expertas. (Elaboración propia)

Para los trabajos empíricos en curso, resulta útil tomar como referencia estas descripciones, con el fin de establecer las etapas de la trayectoria profesional en relación con los años de desempeño docente, como sigue:

- *Ingreso a la profesión* De 0 a 6 años de desempeño docente.
- *Transición* De 6 a 12 años de desempeño docente.
- *Estabilización y compromiso* De 12 a 18 años de desempeño docente.
- *Crisis de la carrera* De 18 a 24 años de desempeño docente.
- *Preparación a la jubilación* Más de 24 años de desempeño docente.

Pretendemos ofrecer una visión acertada de los años de profesión, siendo conscientes de que las etapas puedan no ser las mismas para todos, y sucederse no de forma lineal. En todo caso, con estas denominaciones situamos *estados*, ya sea psicoafectivos ya sea comportamentales, en función de *estadios* cronológicos y normativos propios del contexto académico; es decir, de las instituciones de E&F concernidas.

Para asumir y realizar el DPdC, es de considerar el consenso que existe tanto sobre la importancia de los años que delimitan el *ingreso a la profesión*, como sobre el fuerte impacto e influencia que tiene en la vida profesional. Se afronta paradójicamente con entusiasmo y ansiedad, y anticipa ajustes importantes hacia el estadio de *transición*, en el que se descubren las realidades y se generan las incertidumbres. Al mismo tiempo, cabe estimar que los estados de esos años son ilustrativos respecto de los del estadio final, caracterizado por estados de *desvinculación del compromiso* y de *la implicación*.

Esta descripción de las etapas, identificables en los docentes a través de sus informaciones (biografía –en primera instancia–), revelarían una trayectoria de DP marcada por aquellos *estados* que sustentan la entidad profesional, susceptibles de ser valorados cualitativamente según grados.

1.3.3. Requisitos e indicadores

Ante la diversidad y singularidad de las trayectorias profesionales atendemos a los factores extrínsecos e intrínsecos que inciden en el DP, por cuanto que en torno a ellos se constituyen respectivamente la objetivación y la subjetivación de la profesión docente que nos ocupa.

Referida la objetivación al alcance que se ha proyectado a la identidad propia dentro del estatus profesional de este sector de especialistas, consideramos que en su construcción desempeña un importante papel –como hemos expuesto–, el sistema del organismo conductual y el de la personalidad, dado que estos docentes se confrontan a la sociedad en términos de prestigio social. A lo que se añade el alto valor de la profesión que, desde hace tantas décadas, se espera adquirido (Salas Medina, 1992; Thomas & O'Brien, 1984) y la evaluación de sus rasgos, características y competencias, o incluso propiedades, en la perspectiva de Gómez Bueno (1996).

Es lo que conlleva apelar a la noción del reconocimiento institucional y social bajo el que, según Lang (2009), se ha de poder identificar la movilización de estrategias de construcción de un actor colectivo, el desarrollo de saberes, la definición conjunta del trabajo, etc. Esas estrategias corresponden al establecimiento de un código profesional deontológico, de órganos de expresión, de un sentimiento de pertenencia, o de una definición jurídica o administrativa de la profesión docente.

De ello forman parte las responsabilidades e implicaciones asumidas por estos docentes *de y en* LE en su puesto de trabajo, al representarse a sí mismos como agentes de situaciones docentes. Como tales, esperan desarrollar su profesión bajo el acuerdo legitimado de su puesto de trabajo concreto, y de la filiación profesional a la que se adscriben. Asimismo, se espera su inserción e integración en las instituciones de E&F, con el objetivo común compartido de mejorar la calidad del sector profesional al que pertenecen, mediante la mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje de la competencia clave en comunicación en LE.

Se trata de un objetivo que se espera lograr a medio plazo, respaldado por medidas de políticas educativas que orienten y fortalezcan el DP. Es de ellas de las que se desprenden los factores extrínsecos que –si recurrimos nuevamente a García Gómez (1999)–, se contemplan a modo de requisitos externos del orden de las influencias y condiciones para el DP. Se espera su adecuación a los parámetros de la excelencia profesional.

En este sentido, nos remitimos al documento de la European Commission (2012) en el que se expone la necesidad de dar prioridad a “revise and strengthen the professional profile of all teaching professions” (p. 15), para avalar que el DP del docente *de y en* LE se orientará e inscribirá en itinerarios ofrecidos por los distintos *ámbitos de formación continua* que le son planteados como apropiados. Y es que la formación continua, según encontramos en Tissot (dir.) *et al.* (2014) de forma precisa, “constituye un factor clave para garantizar la empleabilidad de las personas”, y sirve para “adquirir nuevas destrezas con vistas a propiciar un cambio o una reconversión profesional; proseguir su desarrollo personal o profesional” (p. 51).

Esa orientación e inscripción en itinerarios formativos se ha de producir, en gran parte, en relación con el perfil profesional competencial al que pretende adecuarse, y para el que disponemos de la propuesta a nivel *supra* (europeo) de Kelly *et al.* (2004). Su significatividad se pone de manifiesto en el Capítulo 2 de este volumen.

A este respecto, se han de tener en cuenta las observaciones que Pettis (2002) recoge a propósito de los intereses que manifestaron profesores de inglés, noveles y expertos, en el sentido de que “teachers will naturally seek out different types of professional development activities and a different content focus as their careers progress” (p. 395). Esta autora postula que los ámbitos de formación han de reunir las condiciones que aseguren:

- La integración entre *to be knowledgeable*, *to be principled* y *to be skillful*.
- La evolución continua de los intereses y las necesidades.
- El desarrollo de un proyecto personal como punto de partida, para movilizar el compromiso y la responsabilidad profesional, y asumir un plan de DP, y de DPdC.

En la objetivación de la profesión docente

Dentro de los factores extrínsecos de orden socio-institucional y cognitivo que más inciden en el DP, se encuentran las condiciones profesionales y laborales a las que, en Rádai (ed.) *et al.* (2003), se alude en los términos siguientes: “impact of the employment conditions of language educators on their professional and social status” (p. 41). Y se indica además que:

The sharing of the same working conditions for all professionals in the teaching profession is crucial in a sense that a change would directly affect the status of languages and language learning in general (and therefore also the status of language teaching professionals) (*Ibid.*, p. 42).

Cabe tener en cuenta, por su especial relevancia e interés, la serie de condiciones profesionales y laborales de orden social, relacional, organizativo, institucional y cultural, enumeradas por expertos y vinculadas a la construcción de saberes y competencias profesionales. Consideradas como propias del orden de la integración y del desarrollo y mantenimiento de normas profesionales, contribuyen a aumentar la eficacia del profesional en el trabajo, al servicio de las funciones del DP.

Su consideración para el DP se espera en dos direcciones interdependientes:

a) La que se refiere a las acciones profesionales orientadas al DP, en las que los docentes se inscriben con mayor o menor consciencia o planificación, y a partir de la identificación de las condiciones expuestas (Marcel, 2005).

b) La que se refiere a la evolución de los modos de pensamiento del propio docente, que pueden caracterizarse y modificarse desde un contexto marcado por el cambio, y por las denominadas *representaciones, concepciones y creencias* (Deaudelin, Brodeur & Bru, 2005).

Las condiciones profesionales y laborales del colectivo de docentes *de y en* LE vienen marcadas, en mayor medida, por indicadores relativos a los valores de su carrera profesional y por las recompensas y/o gratificaciones laborales (Rádai [ed.] *et al.*, 2003). A estos indicadores les siguen, en estrecha vinculación, la autorrealización y prestigio profesional, el apoyo institucional, la incentivación económica, las relaciones positivas en el trabajo y la promoción, entre otros.

Se trata de indicadores que contemplan los componentes del DP docente, desde la perspectiva institucionalizadora que aporta la existencia de los estándares y normas profesionales establecidos como referenciales y modelos de competencias, planes, etc.

A este respecto, para un mejor DP, del análisis de las condiciones del trabajo docente, Vélaz de Medrano & Vaillant (coords.) (2009) perciben limitaciones desde una gran contradicción o desfase: la de exigir a los docentes actualización, disposi-

ción y adaptación para enfrentarse y adecuarse a las demandas y exigencias expresadas en las prescripciones, cuando no se les proporcionan reales condiciones para hacerlo efectivo.

En la subjetivación de la profesión docente

De la misma forma, ante la diversidad y singularidad de las trayectorias profesionales, atendemos a los elementos o factores intrínsecos del DP, por cuanto que en torno a ellos se constituye la subjetivación de la profesión docente. Se refiere –por parte de cada docente–, al alcance dotado a la entidad profesional propia, al papel que desempeña el sistema del organismo conductual y el de la personalidad.

Si bien, el hecho de que las acciones profesionales orientadas al DP no proengan de una previa y alta consciencia y planificación del docente, podría deberse a la falta de la identificación de problemáticas profesionales, del diagnóstico de las propias prácticas ante los efectos de los actos profesionales, y de una revisión y actualización de las competencias.

Se confirma la necesaria atención en el DPdC a uno de los factores intrínsecos por excelencia: la sensibilización de los docentes a la idea de estar en mejores condiciones para realizar las funciones y tareas propias, dando lugar a tomar decisiones que reviertan en la mejora de la calidad de ese desempeño (Geursen, De Heer, Kort-hagen, Lunenberg & Zwart, 2010). Y, considerando que Martínez Agudo (2005) ha señalado que el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE es concebido por cada profesor de un modo diferente, y que *lo que hacen* los docentes en el aula refleja las propias creencias respecto al aprendizaje, debemos estimar que esa subjetivación se nutre en gran medida de las percepciones intrínsecas sobre:

- La imagen que los docentes *de* y *en* LE tienen sobre sí mismos.
- La eficacia de su enseñanza como especialistas *de* y *en* LE.
- Su reputación como profesionales.

Bien es cierto que una gran parte de la literatura científica se ha dedicado a estudiar la autoeficacia orientada a la mejora de los resultados académicos de los estudiantes, y que las investigaciones coinciden en que es un indicador crucial en el éxito del aprendizaje de una LE (Barnhardt, 1997; Chacón Corzo, 2006; Guskey, 1995; Jabbarifar, 2011; Karimi, 2011; Martínez Agudo, 2005). Pero al mismo tiempo, son numerosos los estudios iniciados hace varias décadas (Gibson & Dembo, 1984; Pajares, 1992; Soodak & Podell, 1996) que demuestran que la autopercepción de eficacia ejerce influencia en las acciones del docente. Y como anticipa Prieto Navarro (2012) con la idea de que un profesor que posea un buen sentimiento de eficacia está más dispuesto a la innovación en sus enseñanzas, el hecho de atender a esas creencias puede suponer oportunidad de DP.

Prestamos atención a las aportaciones expertas más globales, caso de la corporación que ha contribuido a consolidar la noción de autoeficacia docente *Research*

and Development (RAND), cuyos investigadores crearon un cuestionario para poder medirla. Y, conscientes de que en nuestro contexto existe un escaso número de estudios centrados en el docente *de y en* LE, consideramos las evidencias que, en este colectivo, Sanz Trigueros (2014) ha estudiado de forma puntual.

Se ha difundido la idea de que las concepciones y creencias que un docente posee sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, son fruto de su trayectoria formativa académica y de la toma de decisiones para el desempeño profesional. Es en ello en lo que residen los factores intrínsecos, disponibles y potenciales para el DPdC.

En relación con nuestro trabajo, podemos desprender que los factores intrínsecos se inscriben en un proceso cognitivo y en un proceso de adaptación consustanciales al DP. Son movilizados en torno a las funciones del orden de la obtención de metas y de la adaptación en un sentido proactivo, por cuanto que esa adaptación se aborda como un factor clave de DPdC, y nos remite a la *reflexividad* como una de las características inherentes, racionales y profesionales.

Capítulo 2

Alcance socio-institucional y académico de la política lingüística de la Unión Europea

Es ineludible lanzar una mirada a los sistemas de E&F europeos, desde el prisma de la Estrategia de Lisboa aprobada por el ya citado Consejo Europeo de Lisboa (2000), en el que las Conclusiones de la Presidencia –apartados 24 al 27–, contemplan la inversión en capital humano para que Europa ocupe un lugar en la economía basada en el conocimiento, y se evite el incremento de los problemas sociales existentes.

Las dinámicas sociopolíticas y económicas de la UE ponen cada vez más de manifiesto las potencialidades del dominio de LE. Se ha comprendido que la comunicación en LE forma parte de las nuevas competencias que van a permitir a los individuos estar en mejores condiciones de afrontar los desafíos de la movilidad y cooperación internacional en todos los campos, y de desarrollar el espíritu emprendedor y las aptitudes esperadas. Se trata de la amplia perspectiva confluyente entre las lenguas y el campo de la economía que sostiene Grin (2002), afirmando que “the value of language X, or of a particular linguistic environment defined, among other traits, by the status of language X in it, is therefore the sum of social market value and social non-market value.” (p. 21).

Esas potencialidades, que ya fueron expuestas en el informe final del Grupo del Proyecto Lenguas Vivas del Consejo de Cooperación Cultural *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* (1989-1996), y en los resultados de la Conferencia *Apprendre des langues pour une nouvelle Europe*, organizada por el Consejo de Europa de Estrasburgo (15-18 de abril de 1997), son las que:

- Por una parte, están guiando la Política sectorial lingüística de la UE tratada, según analiza Petitjean (2006), bajo una óptica sociolingüística y desde el ángulo de la dimensión económica de una educación plurilingüe. Responde al principio de *lengua materna más dos lenguas extranjeras*, como así ya figuraba en el *Libro Blanco de la Educación y la Formación. Enseñar y aprender – Hacia la sociedad cognitiva* (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

- Por otra parte, están ejerciendo una gran influencia en las determinaciones europeas sobre las competencias y cualificaciones de los docentes que se ocupan de la enseñanza y aprendizaje de LE.

Al calificar al plurilingüismo como el *leitmotiv* de la definición de las políticas lingüísticas educativas en Europa, y como responsabilidad compartida en cada sistema de E&F nacional, se establecieron importantes medidas generales y principios en el *Annexe à la Recommandation N° R (98) 6*, du Comité des Ministres aux États Membres concernant les langues vivantes (adoptée par le Comité des Ministres le 17 mars 1998, lors de la 623^e réunion des Délégués des Ministres).

Según se ha expuesto en el documento de la Comisión de las Comunidades Europeas (2003), la promoción del aprendizaje de lenguas debe formularse en coherencia con el hecho de que “Las competencias lingüísticas forman parte de las aptitudes básicas que necesita todo ciudadano para la formación, el empleo, el intercambio cultural y la realización personal; el aprendizaje de idiomas es una actividad para toda la vida” (p. 8).

Y, es en el Plan de acción –Sección 1– del citado documento institucional, en donde se hace hincapié en empezar el aprendizaje de idiomas a una edad temprana, con carácter permanente para adultos y en la Enseñanza Superior, así como en desarrollar el aprendizaje integrado de contenidos e idiomas. De forma específica, dicho aprendizaje entró a formar parte de las Acciones propuestas para 2004-2006 –Sección 2– en la enseñanza secundaria y la formación profesional.

Al mismo tiempo, bajo el epígrafe de *Mejorar la enseñanza de idiomas*, también ya se había planteado la formación y disponibilidad de los profesores de idiomas y docentes capaces de enseñar alguna de sus asignaturas en al menos una LE, tomando conciencia de que:

Algunos Estados miembros no tienen suficientes profesores de idiomas adecuadamente cualificados; estas carencias pueden ser generales o estar relacionadas con determinadas lenguas o determinados tipos de educación o de formación; convendrá afrontarlas y buscarles soluciones viables. (*Ibid.*, p. 11)

Y, de que hay que “garantizar una mejor utilización de los recursos y del personal existentes en escuelas y universidades” (*Ibid.*, p. 15).

De hecho, la implementación en Europa de entornos de enseñanza favorable a las lenguas está siendo objeto de sucesivos estudios comparativos (caso de Eurydice, 2006, 2012; European Commission/EACEA/Eurydice, 2018), al tiempo que

encontramos diversas publicaciones que dan respuesta a la importancia atribuida por O Riagain & Ludi (2003) a la evaluación constante de los programas bilingües y del profesorado que los asume, por parte de los responsables políticos.

Mencionamos entre otros, el trabajo de síntesis realizado por los miembros del OMC *Group Languages in Education and Training*, por encargo de la Comisión Europea (Scott & Beadle, 2014), junto a los que conciernen a nuestro contexto nacional, como el de Dobson, Pérez Murillo & Johnstone (2010) y el de Lasagabaster & Ruiz de Zarobe (eds.) (2010), ofreciendo una visión crítica de algunos contextos regionales en momentos institucionales significativos. En este sentido, disponemos del informe del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (ed.) (2010), en el que se adopta un enfoque descriptivo-comparativo entre las Comunidades Autónomas (capítulo 2) y un grupo representativo de países de la Unión Europea tanto de escasa como de amplia tradición de enseñanza de lenguas (capítulo 3). Y recientemente, el proyecto de Ortega-Martín, Hughes & Madrid (2018), a la búsqueda de indicadores de calidad en la enseñanza bilingüe en ocho Comunidades Autónomas.

En todos ellos, el indicador relativo a la capacitación de los profesores para participar en un programa bilingüe es una constante, y su definición va más allá del nivel lingüístico mínimo de entrada que se les exige. Se alude al perfil, la formación, la gestión del aprendizaje, la profesionalidad, etc.; de forma que, en muchos casos, la escasa cualificación en la lengua extranjera, en la DNL impartida, así como en diferentes metodologías didácticas se convierten en un conjunto de obstáculos objeto de necesaria atención y remediación.

2.1. EN PRO DE IMPLEMENTAR LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EDUCATIVA DEL CONSEJO DE EUROPA

Retomamos la Comunicación de la Comisión al Parlamento y al Consejo, recogida en European Commission (2012), en la que –de forma determinante– se expresa: “languages are more and more important to increase levels of employability” (p. 5), y se insta a los Estados miembros a “strengthen the provision of transversal skills that increase employability such as entrepreneurial initiative, digital skills and foreign languages” (*Ibid.*, p. 15).

Se pone en evidencia que debemos asumir cuanto antes que:

- El multilingüismo societal y la consolidada necesidad del plurilingüismo en los individuos son aspectos determinantes.
- Las lenguas y la empleabilidad se encuentran fuertemente vinculadas.

Así se confirma por las aportaciones ofrecidas por:

a) El Informe ELAN (Moore [dir.], 2006), en donde se correlacionan estas variables. Corresponde al estudio en contextos francófonos titulado *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise – Incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie*

européenne. Se realiza por investigadores internacionales y el *UK National Centre for Languages*, por encargo de *Directorate General for Education and Culture* de la Comisión Europea en diciembre de 2005.

b) Autores que, como encontramos en Mourlhon-Dallies (coord.) (2007), se ocupan de investigar las relaciones entre lenguas y profesiones, incluyendo reflexiones didácticas y dispositivos de implementación de buenas prácticas.

c) El estudio *Políticas y formación lingüística: Buenas prácticas para la empleabilidad y la competitividad. Una perspectiva europea* (Comisión Europea, 2011), realizado en colaboración institucional presidida por el Servicio Navarro de Empleo, y siendo parte del proyecto o Red LILAMA Network—*Linguistic Policy for the Labour Market*. Esa Red que surge en 2009, pretende ser una plataforma de intercambio y difusión de líneas directrices y recomendaciones en torno a políticas lingüísticas, para concebir y movilizar aquellas que se inclinen por las necesidades del mercado de trabajo. Comprende a siete entidades bajo el respaldo del Programa de Acción Comunitaria en el ámbito del Aprendizaje a lo largo de la vida de la Comisión Europea.

d) La investigación en nuestro contexto nacional en torno a las interdependencias entre Sociedad-Educación y Formación Superior-Mercado laboral. A cargo de Vez, Guillén Díaz & González Piñeiro (eds.) (2009), es financiada en concurrencia competitiva por la Dirección General de Política Universitaria: *Programa de Estudios y Análisis*, de la Secretaría General de Universidades del Ministerio de Educación (Referencia: EA2008-0057). Se obtiene un diagnóstico, un balance crítico de carencias, necesidades y demandas en competencias idiomáticas e interculturales que permitan a los egresados universitarios un desempeño efectivo y productivo de sus tareas profesionales en sus respectivos empleos. Se desprenden algunas claves para efectuar, a su vez, un pronóstico de empleabilidad para los docentes *de y en LE*.

e) El núcleo central del citado documento de la Comisión Europea (2011), configurado por cincuenta *buenas prácticas* en materia de formación y políticas lingüísticas para fomentar la competitividad y la empleabilidad. Verificadas por el Observatorio de Buenas Prácticas de LILAMA, se acompaña de un *resumen ejecutivo*, del *impacto* que han experimentado y de *recomendaciones para su transferencia* de forma subsidiaria a otros contextos. De entre los países europeos y no europeos que aparecen mencionados, Italia y Reino Unido sobresalen en el registro de buenas prácticas llevadas a cabo.

d) Iniciativas movilizadas en el seno del proyecto LILAMA, tales como:

- *LINGUA EMPRESA Programme: a new model for language learning in companies or with professional purposes.*
- *IDECOLI Method: identification and analysis of Professional Linguistic Competences.*
- *IDECOLI Survey for the identification of Professional Linguistic Profiles.*

- *LINGUA EMPRESA Method & Tools for an innovative and competence based approach of language learning in companies or with professional purposes.*
- *PDP: Professional Development Programme for the foreign language training sector.*

e) El amplio repertorio bibliográfico que Latour (2014) compila, acompañado de una breve y elocuente síntesis de cada publicación. Se integra en el Proyecto europeo LEMP –*Langues et employabilité*–, del Programa de Educación y Formación a lo largo de toda la vida, promovido a través del *Centre International d'Études Pédagogiques* (CIEP, Sèvres, Ministère de l'Éducation Nationale en France).

A lo que se añade el estudio ya citado de Araújo, Dinis da Costa, Flisi & Soto Calvo (2015) con el título *Languages and Employability*.

2.1.1. Emergencia del sector de especialistas docentes para la enseñanza bi/plurilingüe

La política lingüística educativa por la que se aboga en nuestro contexto nacional, tratada en los trabajos de autores como Lorenzo (2005); Ruiz Bikandi (2012); Vez (2008); Vez, Fernández & Pérez (coords.) (2002), muestra las características institucionales de su implementación en los recientes *Datos y cifras* que, proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018), recogemos en el Anexo 3.

Con los rasgos de ser *multinivel, adaptable e integral*, la enseñanza bi/plurilingüe ha encontrado un entorno académico favorable en AICLE/CLIL/EMILE; un enfoque innovador (Beacco *et al.*, 2016a), que nos permite, a su vez, caracterizar a los profesionales que lo asumen como docentes *de y en* LE. Sucede que se les confronta a la enseñanza no solo *de* LE sino además de contenidos curriculares *en* LE y, en consecuencia, según se había presentado a través del estudio de referencia de Willems (2002), a la adquisición de las competencias que requiere ese enfoque para funciones y tareas reorganizadas, y para desarrollar con éxito su vida profesional, como detallamos en Anexo 4.

Es en las *Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes*, en donde se nos remite al marco político de referencia de esta cuestión, para plantear con firmeza que es la formación la que tiene un importante efecto sobre los perfiles profesionales docentes. Y se puntualiza, que la mejora de los programas de educación de los docentes y de los procesos de contratación exige que se determinen, previamente, las competencias profesionales que necesitarán en las distintas fases de sus vidas profesionales. Etapas o fases en las que, en el caso que nos ocupa, la evolución de los contextos sociales y de enseñanza reclama nuevas competencias docentes, quizá ignoradas, quizá no valoradas anteriormente pero que,

en todo caso, se deben poseer y generan nuevas demandas de profesionalización, de DP y de la consecuente cualificación profesional.

Así mismo, en esas Conclusiones del Consejo, es objeto de atención el hecho de que se atribuye a los formadores universitarios una gran responsabilidad, un papel fundamental en el mantenimiento y la mejora de la calidad de los docentes.

Tal y como plantearon en nuestro contexto a finales de los 90, Touriñán López, Rodríguez Martínez & Lorenzo Moledo (1999), se retoma la pretensión de que los profesionales de la educación posean la condición de expertos, asociados indiscutiblemente al logro de la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, para cubrir las demandas sociales cambiantes y evolutivas. Condición que se define por *competencias*, permanentes y también evolutivas, según el principio de enriquecimiento continuo, contando con la adhesión al DP propio.

Es por lo que, en la actualidad, ante los retos para Europa en el horizonte del 2050 (European Commission, 2015b), los estudios desde los diversos campos de las Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación, a la búsqueda de los factores de mayor impacto en la calidad de la enseñanza, nos muestran:

- Por una parte, que los docentes *de y en* LE son un foco de atención de vital importancia para ese triángulo del conocimiento formado por la educación, la investigación y la innovación, que compete al EEES. Triángulo que implica a los profesionales docentes e investigadores universitarios, adscritos al área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un área que, en su vocación de Didáctica profesional y dotada de cientificidad por los principios epistemológicos de *lo científico-social*, de *conocimiento total* y de *saber práctico* (Melo-Pfeifer, 2014), se ocupa de lograr una formación de gran calidad de los docentes, en el sentido de que adquieran y conserven las competencias adecuadas para ser eficaces en las aulas de nuestros días.

- Por otra parte, que la problemática de la profesionalización y DP de este sector de especialistas de la enseñanza *de y en* LE que nos ocupa se vincula a las políticas públicas que conciernen a los sistemas de E&F, y al *Marco Europeo de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior* (MECES/QF-EHEA, European Commission, 2005b); con la firme convicción de que, como para cualquier otra profesión, se requiere de ellos la obtención de cualificaciones profesionales que den cuenta de un óptimo DP.

En este orden de cosas, el *aprendizaje de competencias* y la *cualificación de competencias* conciernen de forma complementaria a estos docentes, para los que se pretende la condición de expertos, teniendo en cuenta que:

- Un *aprendizaje de competencias*, vinculado a la realidad formativa, se ha de abordar conforme a las disposiciones oficiales –nacionales y regionales– derivadas del artículo 56 de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre*, de Ordenación General del Sistema Educativo:

La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional también en las empresas. (*Boletín Oficial del Estado*, Núm. 238, Jueves, 4 de octubre de 1990, p. 28936).

Y se puntualiza que surte efectos específicos en la carrera profesional.

- Una *cualificación de competencias*, vinculada a la validación y certificación de competencias de cada profesional, se ha de abordar en el seno de los contextos de aprendizaje conforme a *referenciales y marcos de competencias profesionales* específicos. A este respecto, en nuestro contexto nacional asistimos, ya desde 1992, a precisiones institucionales sobre la formación permanente, así como sobre las modalidades para el diseño de planes, oferta de cursos, convocatorias, etc. Nos referimos a la *ORDEN de 26 de noviembre de 1992*, por la que se regulaba la convocatoria, de reconocimiento y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y de innovación educativa.

Es lo que revela la pertinencia de dirigir una mirada prospectiva sobre los aspectos significativos y determinantes de su formación inicial y continua.

2.1.2. La concepción de las competencias para el desempeño docente

Estas consideraciones se ven sustentadas por un incremento continuo de la atención que, en los ámbitos internacionales, se presta al ejercicio profesional docente. A ello nos referimos ante la publicación de la ILO & UNESCO (2016)¹, lanzada el 5 de octubre declarado Día Mundial de los Docentes, para conmemorar el 50 aniversario de la Recomendación Conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la Condición del Personal Docente. Se aporta un conjunto de recomendaciones actualizadas, desde el principio de los derechos y responsabilidades de los educadores, y desde los primeros niveles hasta la universidad. Se contempla, además, la condición del personal docente basada en estándares internacionales.

Cabe mencionar que esa atención ineludible a las competencias, desarrollada primero en el mundo de las empresas, tiene su origen más visible para el ámbito educativo a través del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Delors, 1996). Ofrecido con el título *La Educación encierra un tesoro*, hace hincapié para definir las competencias en el carácter integrado de los componentes *saber, saber hacer y saber ser/estar*, junto al *saber aprender* que, transversalmente, hace posible la adquisición de toda *competencia*.

¹ Ha sido objeto de recensión por Sanz Trigueros & Guillén Díaz (2017).

Este concepto de competencia es considerado bajo varias acepciones, derivadas de la amplia tradición en diversos contextos anglófonos de utilizar indistintamente *competence* (competencia) y *skill* (habilidad/destreza), siendo esta última precisada en European Commission (2013a) como “the ability to perform complex acts with ease, precision and adaptability” (p. 9).

Es así como se tiende a recurrir a la definición holística y operativa del *Resumen ejecutivo* del proyecto DeSeCo –Definición y Selección de Competencias– (OCDE, 1997): “habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.” (p. 3). Y, al mismo tiempo, a definiciones que –sin pertenencia a un paradigma epistemológico concreto–, resultan más significativas, y quizá más estables al ser ofrecidas para las determinaciones institucionales de diverso orden. A título ilustrativo nos remitimos a las definiciones propuestas:

- En el CEDEFOP (2009) en términos de:

‘capacity’ in relation to a broad occupational field. It is a multi-dimensional concept, combining different forms of knowledge and skills, as well as social and personal qualities. It relates to a person’s ability to draw on multiple resources to deal with a given work situation. (p. 19)

- En Volmari, Helakorpi & Frimodt (eds.) (2009), reuniendo algunas de las características que toda competencia profesional ha de integrar:

- flexibilidad, tolerancia a la incertidumbre y una actitud positiva hacia el cambio;
- individual y colectiva;
- obtenida en contextos de educación formal e informal;
- en relación con el contexto.

Se destaca el papel de cada individuo, retomando la tradición de Paquay (1994) quien, de entre los seis paradigmas que trabaja, argumenta para el de *la persona en desarrollo* que la sociedad actual necesita de docentes que puedan evolucionar, comprometerse en un proceso permanente de formación, auto-formarse e innovar.

En este sentido, las competencias profesionales docentes presentan ante todo un carácter dinámico, pues requieren ser objeto de reflexión, desarrollo y adquisición continuos por parte de los propios docentes, así como de evaluación. Y, si atendemos al *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (European Commission, 2005a), cabe destacar el principio de la promoción de una formación de nivel superior, para insistir en que sea esa formación la que tenga sus efectos en la adquisición de un bagaje competencial inscrito a lo largo del tiempo, en situaciones de aprendizaje formal, no formal e informal, y por la experiencia, como ocurre en cualquier otra profesión.

Es la estabilización de estas concepciones –vinculadas al desempeño de una profesión y en virtud del aprendizaje a lo largo de la vida–, la que reafirma en el sector de las profesiones de la enseñanza, el consenso respecto a las competencias como una combinación compleja de conocimientos, aptitudes (destrezas) y actitudes. Objeto de interés durante décadas por parte de expertos como André De Peretti, Antoine de La Garanderie, François Muller, Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, se acuñan como *competencias profesionales docentes*.

Se contempla su adquisición y actualización en una gran variedad de modalidades formativas. Además, se han de autorregular de forma efectiva como ya se sugirió en Rychen & Salganik (eds.) (2001), y han de ser vinculadas al DP y al desarrollo personal, como encontramos en el *Glossary ECML programme 2008-2011 “Empowering language professional”* (Seewald [comp.], 2012, 2013).

Esta compiladora, que elabora la versión trilingüe del glosario (inglés, francés y alemán) bajo los auspicios del ECML/CELV, en la sección dedicada a *Curriculum development for Content and Language Integrated Learning*, precisa (indicando que se ha tomado de European Commission, 2008), que:

The demonstrated ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development. In the context of the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy. (p. 82)

En el nivel organizativo curricular nacional (*macro*) y respecto al ámbito de la formación inicial, según exponen Madrid Manrique & Madrid Fernández (2014), nos remitimos al Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* que, como sabemos, surgió –con carácter de proyecto piloto– en 2003. Derivado de los objetivos de la Declaración de Bolonia y bajo la égida de las Universidades de Deusto (España) y Groningen (Holanda), ha fijado puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua.

Bajo el lema de armonizar las estructuras educativas en Europa respetando su heterogeneidad, ha respondido al gran objetivo de establecer en los Estados miembros las competencias genéricas y específicas para ámbitos disciplinares y áreas de conocimiento, al proponer un referencial de treinta competencias genéricas, clasificadas en tres grandes tipos: instrumentales, interpersonales y sistémicas (Comisión Europea, 2006).

Y, respecto a las aportaciones de los trabajos sobre las competencias del profesorado universitario, citamos entre otros a los de Bozu & Canto Herrera (2009); Mas Torelló (2009); Tejada (2009) y Zabalza (2003), quienes a pesar de las primeras y diversas nomenclaturas para su clasificación, coinciden en cuatro tipos de las más manejadas en términos de: genéricas o transversales, básicas, específicas y clave. Las específicas, propias de una especialización y, por lo tanto, las que configuran un perfil profesional. Y, las consideradas clave que, más bien pudieran ser aquellas que se

consideran fundamentales y estrictamente necesarias para impulsar la profesionalización de un docente en su desempeño profesional; es decir, su profesionalismo.

En el documento European Commission (2013a) se efectúa una distinción precisa entre *teaching competences* (competencias de enseñanza) –al servicio fundamentalmente del arte u oficio de la enseñanza–, y *teacher competences* (competencias [de los] docentes), las cuales comportan “a wider, systemic view of teacher professionalism” (p. 10). Se acompañan de la *experiencia adaptativa*.

Genéricamente, las competencias en su dimensión de *aprendizaje* se tratan en términos de *unidades competenciales*, de *unidades de resultados de aprendizaje* según la terminología fijada en Tissot (dir.) *et al.* (2014). Efectivamente, remiten al “conjunto de conocimientos, destrezas y/o competencias que forma parte de una cualificación” (p. 282). Y, según abordamos en el Capítulo 4, se trata su articulación según niveles de adquisición de componentes (capacidades), susceptibles de ser evaluados, acreditados o certificados, en la perspectiva instaurada por el INCUAL (2007).

Cabe entender entonces, que la dimensión de aprendizaje de una competencia profesional docente implica, ante todo, aptitud para afrontar eficazmente una familia de situaciones análogas movilizandolos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

En este sentido, las competencias profesionales docentes se contemplan también a través de *referenciales de competencias*, cuyas categorías –propuestas para los docentes en general–, configuran un conjunto de capacidades para desarrollar un desempeño de calidad y eficaz (Perrenoud, 2004a; Tardif, 2004). Según se expone en las citadas Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes, se trata de *marcos de competencias profesionales* que:

(...) pueden utilizarse para elevar los niveles de calidad, mediante la definición de los conocimientos, destrezas y actitudes que los docentes, incluidos los que trabajan en el ámbito de la formación y educación profesionales, deben poseer o adquirir. Del mismo modo, los formadores de docentes que preparan a estos para enfrentarse a sus tareas pueden beneficiarse de este tipo de marcos. (p. 22)

Se invita a los Estados miembros a promover su desarrollo “sobre la base del informe de julio de 2013 del Grupo temático *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, así como a definir “las competencias y cualidades necesarias en los diferentes momentos de sus vidas profesionales o en diferentes situaciones de enseñanza” (*Ibid.*, p. 23). Se incluye en esta invitación, fomentar consecuentemente el establecimiento de *modelos*, marcos de competencias profesionales para los formadores de docentes.

Estos referenciales se tratan en el sentido de dar cuenta de una *expertise pratique* o, en otros términos, de una capacidad para movilizar conocimientos / saberes

declarativos de un saber disciplinar, junto a un saber hacer (didáctico/ pragmático), y un saber ser, estar y saber aprender (saber comportamental/ adaptativo). Saberes marcados por la *capacidad de adaptación* de cada docente (objeto del Capítulo 3 que sigue).

2.2. LAS COMPETENCIAS Y LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES *DE Y EN* LENGUAS EXTRANJERAS

Como el propio Schön (1992) declaró en el Prefacio de su obra *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, implicarse en la formación de profesionales es una “aventura intelectual” (p. 9), para la que esta atención al concepto de competencia profesional, dotado hoy de amplias dimensiones socioeconómicas e institucionales:

- Resulta ineludible para cualquier sector profesional docente.
- Conlleva la participación activa en los debates sobre la situación actual y las perspectivas de futuro en el campo de la profesionalización docente.

Así se revela en los documentos ya citados del Consejo y la Comisión Europea por el papel crucial que desempeñan los docentes, puesto en valor por Wentzel (2014), y sobre el que se especifica ampliamente en los trabajos aportados en Wentzel, Luissi Borer & Malet (dirs.) (2015).

Como se espera para toda profesión regulada, y –ante ese perfil híbrido y bivalente que sustenta el desempeño docente en los programas AICLE/ CLIL/EMILE–, a este colectivo *emergente* de docentes *de y en* LE le concierne la construcción de su estatus profesional, y la validación de sus cualificaciones.

Desde estas posiciones, se trata de considerar el carácter procesual de la formación continua –*educación permanente* (Consejo de Europa, 1970)–, bajo ese otro concepto de alcance internacional, el *aprendizaje a lo largo de la vida* cuya relevancia reside, entre otros aspectos, en que:

- Abarca lo personal, lo social y lo profesional.
- Se contempla en el seno del Proceso de Bolonia, por el Grupo de Trabajo de Bolonia sobre Marcos de Cualificaciones (Comisión Europea, 2005), textualmente como una forma inclusiva de definir toda actividad de aprendizaje dentro de la que la educación superior desempeña un cometido vital.
- Demanda un reconocimiento apropiado de los nuevos conocimientos, aptitudes (destrezas) y aptitudes, de nuevas capacidades que se adquieren en el desempeño de las funciones y tareas propias de la profesión.

Es el desempeño de las funciones y tareas atribuidas hoy al docente *de y en* LE, tal y como planteamos aquí, el que –en consonancia con los principios expuestos en European Commission (2005a)–, reafirma la importancia de:

- La Educación Superior para el desarrollo de sus *capacidades*.
- La atención prioritaria a una formación de alta calidad a lo largo de toda su vida.
- La necesidad de modernizarla para *adaptarse* a las cualificaciones exigidas por los empleos del futuro.
- La participación activa de los distintos agentes en el desarrollo profesional docente continuo (que venimos consignando como DPdC), para estar en condiciones de evolucionar y adquirir nuevas competencias.

Se trata de entroncar con esa otra Política sectorial de la UE, la de la Educación Superior 3.6.4., en la que se contempla el apoyo a las exigencias relacionadas con la promoción de un nivel elevado de E&F, y en relación con el reconocimiento mutuo en la UE de las cualificaciones dentro de un marco europeo común. Un EQF / MEC, elaborado y disponible en virtud de la *Recomendación 2008/C 111 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008*.

Tal como consta, en ese EQF / MEC, sus ocho niveles de referencia se definen mediante descriptores que indican los resultados de aprendizaje en términos de conocimientos, destrezas y competencia. Se contemplan los tipos de cualificaciones, tanto los derivados de la educación formal y la formación a todos los niveles, y las cualificaciones del sector privado y las (sectoriales) del sector internacional. Concedido como una base común compartida para la cooperación internacional, el entendimiento y la comparación, desde su estructura taxonómica puede incluir las acreditaciones reconocidas oficialmente, y las obtenidas en el aprendizaje a lo largo de la vida. Comprende la Educación General, la Superior y la Formación Profesional. Cubre funciones esenciales orientadas a:

- Asegurar la consistencia de las cualificaciones, la información y la transparencia para individuos, instituciones y mundo del empleo.
- Clarificar los itinerarios de E&F.

La significación para todo puesto de trabajo es destacado por Bergan (2007), al acercarnos a los componentes del citado EQF / MEC, “level, workload, quality, profile and learner outcomes”. Ha revelado el alto grado de importancia del concepto *cualificación*, por cuanto que encierra una realidad bien compleja, definida en términos de “...act of qualifying (...) condition of being qualified (...)”, y de “Any quality, accomplishment, or ability that suits a person to a specific position a task” (p. 28).

Como exponemos más adelante (en Capítulo 4), se invitaba a los Estados miembros a alinear sus sistemas de cualificaciones y niveles, en el horizonte del 2010, y a indicarlos en los nuevos certificados y diplomas expedidos hasta 2012. Para ello, se ha fomentado la creación de *marcos nacionales de cualificaciones* (MNC), y *marcos sectoriales de cualificaciones* (MSC).

Si bien es patente el éxito de las diferentes aplicaciones, también es patente que existe un panorama aún diverso de los MNC, según se expone en el documento

EQF-SPREAD (2009) a través del Análisis comparado de los marcos nacionales en los países participantes (pp. 89-92), y en la Nota Informativa del CEDEFOP de Diciembre 2016, sobre *Los Marcos de Cualificaciones en Europa. Evolución 2016*. Sucede que unos contextos nacionales centran la correlación en materia de educación y formación profesionales solamente en las cualificaciones, otros no incluyen el sistema de educación general y, además, hay casos que afectan a las cualificaciones privadas, no formales o internacionales, por cuanto que no son contempladas en sus MNC.

Dado que se requiere revisar las limitaciones percibidas en algunos países y afrontar nuevos retos, se ha procedido a la derogación de la citada Recomendación, a través de la consecuente *Recomendación del Consejo COM(2016) 383 final 2016/0180(NLE)*, (Comisión Europea, 2016). Y, se espera realmente una coherencia con la definición general de competencia utilizada en las políticas europeas de E&F, y formulada en el Anexo I de la citada Recomendación *2008/C 111* sobre el EQF / MEC; a saber: “demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal” (s/p).

Esta definición conduce a contemplar la *adaptación* junto a la *autonomía* y la *responsabilidad*, ya que en el EQF / MEC se plantean estos factores como focos de gestión de las competencias y del DP. Son, pues, importantes en el caso de los docentes que nos ocupan, por cuanto que los trabajos de los expertos identifican varias etapas significativas en sus carreras profesionales (*estadios*) y, en consecuencia, en sus aprendizajes profesionales para un DPdC.

2.2.1. Áreas y modelos de competencias docentes. El caso del contexto regional de Castilla y León

En una perspectiva de actualización, cabe desprender que es necesario trabajar un mayor desarrollo de los MSC derivados del EQF / MEC, en el sentido de que, para estos docentes, sus competencias y cualificaciones existan a título colectivo e institucional, y de que su reconocimiento sea apropiado, sea mutuo y, en última instancia, favorezca la movilidad en Europa.

Es por lo que incidimos en que, abordar la situación de los docentes *de y en* LE, supone profundizar en aquellos factores fuertemente marcados por esos principios europeos comunes, por cuanto que conciernen –subsidiariamente– a los contextos en los que se han de movilizar los procedimientos de cualificación.

En esta dirección, venimos asistiendo en las últimas décadas a un movimiento de especificación de las competencias de los docentes implicados en la educación bi/plurilingüe e intercultural, bajo la égida de la División de Políticas Lingüística del Consejo de Europa (Beacco *et al.*, 2016a). Especificación, que anticipamos al citar anteriormente el Anexo 4 que las describe.

Se contempla a estos docentes siempre en función de *lo profesional docente*. Se les define esencialmente por un perfil profesional competencial docente/europeo (Kelly *et al.* 2004), de funciones y tareas específicas, de adhesión a su propio proceso de DP; es decir, conforme a referenciales, marcos de competencias que se contextualizan en las determinaciones de orden institucional oficial.

Son varias las propuestas de áreas de competencias que, a modo de *modelos* retroalimetan la configuración de los referenciales. Todas ellas se basan en una concepción adecuada del docente como actor social, como un profesional que gestiona su propio aprendizaje desde una postura ética de responsabilidad, y como parte implicada directamente en el logro de una educación de calidad. Fundamentan, además, una organización adecuada de itinerarios formativos para atender a las necesidades de los docentes, con fórmulas o modalidades externas e internas al contexto de desempeño docente (institución educativa, aula, etc.).

Siguiendo el estudio de Borg & Edmett (2018) en el ámbito anglosajón, podemos referirnos a las áreas de competencia identificadas para el docente de LE que –si bien se abordan en la perspectiva del DP y del DPdC–, apelan a esa ética profesional docente. Las enumeramos en torno a dos grandes focos de atención de la calidad: la *calidad de la formación del profesorado* y la *calidad en el aula*.

Por lo que respecta a la calidad de la formación del profesorado, según los niveles denominados *foundation, engagement, integration, specialisation*, se identifican las siguientes áreas competenciales:

- Knowing the subject
- Understanding the teaching context
- Understanding how teachers learn
- Planning, managing and moderating teacher learning
- Managing and developing learning resources for teachers
- Demonstrating effective teaching behavior
- Supporting and mentoring teachers
- Monitoring teacher potential and performance
- Researching and contributing to the profession
- Taking responsibility for own professional development.

Se incluye la consideración de Enabling skills y Self-awareness features.

Por lo que respecta a la calidad en el aula, desde posiciones del docente de *awareness, understanding, engagement, integration*, se identifican las siguientes áreas competenciales:

- Planning lessons and courses
- Understanding learners
- Managing the lessons

- Knowing the subject
- Managing resources
- Assessing learning; Integrating ICT
- Taking responsibility for professional development
- Using inclusive practices
- Using multilingual approaches
- Promoting 21st Century skills
- Understanding educational policies and practice.

Se incluye como requisitos *sine qua non*: Language proficiency, Educational qualifications y ELT qualifications.

Al respecto, en el informe European Commission/EACEA/Eurydice (2018), relativo a *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*, se pone de manifiesto que en la mayor parte de los países existe un marco de competencias del profesorado, aunque con variaciones de unos a otros en el nivel de detalle de lo que implican las áreas de competencia.

Como ilustramos en el Anexo 5, junto a la normativa y recomendaciones aplicables, en concreto en Educación Primaria y Secundaria, se ofrece una visión comparada de su uso en todos los países de la UE.

Se observa que, de un total de 43 sistemas educativos analizados, en 28 es empleado principalmente para definir las competencias que deben haber adquirido los futuros profesores al finalizar la formación inicial. Su uso en el contexto del DP es menos habitual, pues se observa solo en 16 sistemas educativos.

Como se indica, se esperaría que esos marcos fuesen más exhaustivos, con el fin de poder usarlos en todas las etapas de la vida profesional, porque se observa que, en apenas 6 sistemas educativos son considerados para la selección y/o contratación de los docentes, y solo en 7 para la acreditación.

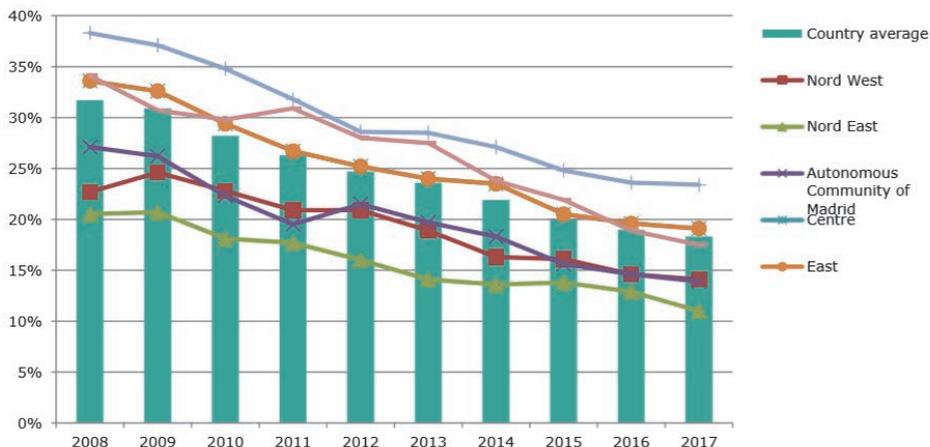
El modelo de competencias docentes en el contexto regional de Castilla y León

Por su significatividad, nos referimos en concreto a la Unidad Territorial Estadística (área territorial) Centro ES41, de Castilla y León –NUT tipo 2–, y a ES418 área de Valladolid –NUT tipo 3–². Una significatividad que parte del hecho de tratarse de una región caracterizada por una larga tradición socio-institucional y académica monolingüe, y que reside además:

² Utilizamos la Nomenclatura de las Unidades Territoriales Estadísticas (NUT), establecida y aplicada a unidades administrativas de los Estados miembros de la Unión Europea, para proyectos de cooperación territorial, análisis socioeconómicos y formulación de intervenciones en el contexto de la política de cohesión de la Unión Europea.

a) En primer lugar, en que en la última década, está realizando los mayores progresos en reducir el abandono de la educación y la capacitación, según los datos proporcionados por la publicación de la European Commission (2018), *Education and Training. Monitor 2018. Country analysis*.

Así se revela en el Gráfico 1 que sigue.



Source: DG EAC, based on data from Eurostat. Online data codes: *edat_ifse_14* and *edat_ifse_30*. The indicator is defined as the percentage of the population aged 18-24 with at most lower secondary education and who were not in further education or training during the 4 weeks preceding the survey. The indicator is based on the EU Labour Force Survey. NB: NUT 1 regions for Spain correspond to the following Autonomous communities: North West: Galicia, Asturias and Cantabria; North East: Basque Country, Navarre, Rioja and Aragon; Centre: Castile and León, Castile-La Mancha and Extremadura; East: Catalonia, Valencia and Balearic Islands; and South: Andalusia, Region of Murcia, and the autonomous cities of Ceuta and Melilla.

Gráfico 1. Datos sobre abandono temprano de la educación y la capacitación por regiones. (Tomado de European Commission, 2018, p. 272)

b) En segundo lugar, en que de entre todas las Comunidades Autónomas, la observación de sus áreas funcionales estables³, en particular la de Valladolid que –con el mayor número de habitantes 519.851, y mayor densidad 64,1–, se nos muestra con una creciente presencia de multilingüismo societal, y está marcada además por un incremento en experiencias y actuación en torno al plurilingüismo educativo⁴.

Se observa en los datos estadísticos del *Informe sobre la situación del sistema educativo en Castilla y León. Curso 2017-2018* (Junta de Castilla y León, 2018), que precisamente en la provincia de Valladolid es en donde el contingente de alumnado y de secciones bilingües presenta un número más elevado relativo.

³ Enumeradas en el *DECRETO-LEY 2/2014*, de 25 de septiembre, por el que se declaran las áreas funcionales estables de Castilla y León.

⁴ Es además el contexto profesional y académico de DP que concierne al profesorado de la Universidad de Valladolid quien, en calidad de formadores de docentes, con sus actuaciones trabajan en pro de una educación *bi/plurilingüe e intercultural*.

Se ha anunciado para el curso 2017/2018 la oferta de 121 más, repartidas en 93 colegios e institutos de la provincia (ver páginas 758 a 781).

c) En tercer lugar, en que es una Comunidad a la que se destaca de forma específica en el informe European Commission/EACEA/Eurydice (2018).

Por una parte, en el pie de la Figura 4.8. *Spain: The Figure reflects the situation at central level*, con la indicación “The Autonomous Community of Castilla y León lists competence areas with skills by area.” (p. 80); y por otra parte, en el pie de la Figura 4.9. *Spain: The Figure reflects the situation at central level*, con la indicación “The Autonomous Community of Castilla y León mentions the use of the teacher competence framework for CPD.” (*Ibid.*, p. 90).

Ha sido en relación con la implementación de la actual Ley de educación (LOMCE)⁵ como, en materia de competencias profesionales docentes, observamos la propuesta de un *Modelo de competencias profesionales del profesorado (Modelo)* (Junta de Castilla y León, 2011).

Se trata de ese instrumento de referencia al servicio de la profesionalización del docente especialista de la enseñanza *de* y *en* LE, que engloba competencias de alto grado de heterogeneidad y complementariedad.

En respuesta a la amplia gama de responsabilidades emergentes que le atañen, se propone un conjunto de diez, clasificadas en correspondencia con los componentes denominados: saber, saber ser y saber hacer, junto a ese saber ser/estar que integra una determinación personal profesional relativa al DP, en ese componente relacional propio del saber convivir que desveló Delors (1996).

Se enumeran como tomamos textualmente del documento institucional⁶:

- A. Competencia científica cognitiva.
- B. Competencia intra e interpersonal.
- C. Competencia didáctica.
- D. Competencia organizativa y de gestión del Centro.
- E. Competencia en gestión de la convivencia.
- F. Competencia en trabajo en equipo.
- G. Competencia en innovación y mejora.
- H. Competencia comunicativa y lingüística.
- I. Competencia digital (TIC).
- J. Competencia social-relacional.

⁵ La *Ley Orgánica* vigente se está implementando actualmente en su totalidad en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, conforme a un proceso gradual por niveles y cursos escolares; razón por la que nuestro centro de atención se sitúa sobre las claves que el *Modelo* (Junta de Castilla y León, 2011) y los *planes* aportan en relación con la formación continua del profesorado.

⁶ En: http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_de_Competencias_Profesionales_del_Profesorado_Definitivo_JCyL.pdf

Se define y describe cada una de ellas en un repertorio complejo de *conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, actitudes, y comportamientos*, inspirado en los cuarenta elementos del perfil europeo que propusieron Kelly *et al.* (2004). Se configura el *Modelo* que, a modo de síntesis, ofrecemos en la Tabla 1.

COMPONENTES	AREAS / COMPETENCIAS -Sus elementos-
<i>Saber</i>	<p>A. Competencia científica http://csfp.centros.educa.jcvl.es/sitio/upload/cientifica_def.pdf</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento en el área de Educación. 2. Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares. 3. Gestión del conocimiento.
<i>Saber ser</i>	<p>A. Competencia intra e interpersonal http://csfp.centros.educa.jcvl.es/sitio/upload/intra e interpersonal_def.pdf</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Habilidades personales. 5. Acción Tutorial. 6. Orientación. 7. Gestión y Promoción de valores.
<i>Saber hacer qué</i>	<p>B. Competencia didáctica http://csfp.centros.educa.jcvl.es/sitio/upload/didactica_def.pdf</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Programación. 9. Didácticas específicas de áreas, materias y módulos. 10. Metodología y Actividades. 11. Atención a la diversidad. 12. Gestión del aula (espacios de aprendizaje). 13. Recursos y materiales. 14. Evaluación. <p>D. Competencia organizativa y de gestión del Centro http://csfp.centros.educa.jcvl.es/sitio/upload/organizativa_def.pdf</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Normativa. 16. Organización, planificación, coordinación (desempeño de puestos específicos). 17. Gestión de calidad. <p>E. Competencia en gestión de la convivencia http://csfp.centros.educa.jcvl.es/sitio/upload/gestion_convivencia_def.pdf</p> <ol style="list-style-type: none"> 18. Promoción de la convivencia. 19. Mediación, resolución de conflictos. 20. Control de la convivencia.
<i>Saber hacer cómo</i>	<p>F. Competencia en trabajo en equipo http://csfp.centros.educa.jcvl.es/sitio/upload/trabajo_en_equipo_def.pdf</p> <ol style="list-style-type: none"> 21. Actitudes de cooperación y colaboración. 22. Participación e implicación en Proyectos comunes. 23. Técnicas de trabajo en grupo. 24. Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades. <p>G. Competencia en innovación y mejora http://csfp.centros.educa.jcvl.es/sitio/upload/Innovacion_y_mejoradef.pdf</p> <ol style="list-style-type: none"> 25. Afrontamiento del cambio. 26. Investigación. 27. Diagnóstico y evaluación. 28. Realización y ejecución de propuestas.

	<p>H. Competencia comunicativa y lingüística http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Ling_comunicativa_def.pdf</p> <p>29. Gestión de la información y transparencia.</p> <p>30. Expresión y comunicación.</p> <p>31. Destrezas comunicativas en lengua propia.</p> <p>32. Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras.</p> <p>I. Competencia digital (TIC) http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/digital_def.pdf</p> <p>33. Conocimiento de las tecnologías.</p> <p>34. Uso didáctico de las mismas.</p> <p>35. Desarrollo profesional y de gestión.</p> <p>36. Aspectos actitudinales y éticos.</p>
<i>Saber estar</i>	<p>J. Competencia social-relacional http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/social_relacional_def.pdf</p> <p>37. Equidad.</p> <p>38. Habilidades sociales.</p> <p>39. Habilidades relacionales.</p> <p>40. Gestión de la participación.</p>

Tabla 1. Competencias profesionales del profesorado conforme al modelo europeo.
(Junta de Castilla y León, 2011, p. 11)

2.2.2. Panorama de los ámbitos formativos

La situación actual de la formación de los docentes *de* y *en* LE en el nivel estructural y organizativo curricular regional (*meso*) dependiente de la Junta de Castilla y León, nos remite a la Red de Formación Profesorado Castilla y León.

Ha sido instituida por las siguientes disposiciones oficiales:

- *ORDEN EDU/1056/2014, de 4 de diciembre*, por la que se regula la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León.

- *ORDEN EDU/1057/2014, de 4 de diciembre*; seguida de la *ORDEN EDU/1019/2016, de 30 de noviembre*, y la *ORDEN EDU/1020/2016, de 30 de noviembre*, correspondientes a modificaciones.

Su gestión surte efectos importantes en la situación docente contractual de los docentes *de* y *en* LE, así como en su propia formación. Es así como se ha presentado por el *Centro Superior de Formación del Profesorado (CSFP)*, en el documento *Diagnóstico de la situación actual de la formación del profesorado*, de la Junta de Castilla y León (2010). La evaluación de su impacto se ha realizado por un grupo de trabajo respaldado por el CSFP. Así consta en la publicación correspondiente: *Resultados y evaluación del impacto de la formación. Una reflexión desde la RED de formación permanente de Castilla y León* (Junta de Castilla y León, 2014).

Los Planes de actuación

En función del aprendizaje a lo largo de la vida –tomado como determinación central que sustenta la formación del profesorado–, se publica periódicamente el Plan de Actuación de las Áreas de Programas Educativos de las Direcciones Provinciales que contempla, entre otros aspectos, el Apoyo al aprendizaje de idiomas, bilingüismo e internacionalización.

Se ha propuesto el *Plan de formación del profesorado en Lenguas extranjeras (Plan)* de la Junta de Castilla y León del 2011, en el que se articulaba acciones y modalidades formativas en torno a: la dimensión didáctica, la dimensión lingüístico-comunicativa y la dimensión de desarrollo profesional.

Su actualización se plantea en la versión de 2015, aludiendo a la enseñanza de las lenguas y a la formación permanente en el marco normativo europeo, nacional y regional. Ese *Plan de Formación del Profesorado en Lenguas Extranjeras* se suscribe por el Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (CFPI)- Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.

En esta versión se contemplan como dimensiones: la lingüístico-comunicativa, la didáctica y la de desarrollo y actitud profesional, y se proponen cinco itinerarios para dar cobertura a tres perfiles distintos de docentes y a dos perfiles de centros:

- Itinerario formativo para docente no especialista.
- Itinerario formativo para docente especialista en LE.
- Itinerario formativo para docente AICLE/CLIL/EMILE / Bilingüe.
- Itinerario formativo para un Centro Bilingüe.
- Itinerario formativo para un Centro con Plan de Centro.

Al mismo tiempo, combina modalidades, vías y cauces acordes con la consideración implícita de disposiciones oficiales de diverso rango, a saber:

a) La *LOMCE*, que regula la E&F obligatoria y postobligatoria a nivel nacional.

b) La *ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero*, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Y a tenor de la citada Ley, como propias del profesorado de idiomas en el ámbito regional de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, a través de:

- El *DECRETO 51/2014, de 9 de octubre*, por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León. En su primer artículo considera la formación permanente.

- La *ORDEN EDU/1057/2014, de 4 de diciembre*, por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León organizadas por la Red de formación y se establecen las condiciones de reconocimiento de las actividades de formación organizadas por otras entidades. Esta Orden se encuentra recientemente modificada por la *ORDEN EDU/1020/2016, de 30 de noviembre*.

Se añaden a estos documentos las convocatorias de certificación y de selección de planes personales de formación permanente de equipos de profesores, disponibles en la web de la Consejería.

Son esos elementos constitutivos –a modo de variables–, los que describimos en la Tabla 2, por cuanto que, desde su carácter extrínseco, delimitan la configuración de la formación permanente y el DP del profesorado de LE en Castilla y León.

VARIABLES CONSTITUTIVAS DEL PLAN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LENGUAS EXTRANJERAS			
Vías de formación	Cauces de formación	Itinerarios de formación	Modalidades
<i>Red de Formación del Profesorado</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consejería de Educación ▪ Direcciones provinciales ▪ CFIE ▪ CFPI (CF idiomas) ▪ Centros docentes 	<i>Plan de formación del Profesorado de Lenguas Extranjeras</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan autonómico de formación ▪ Planes provinciales de formación ▪ Planes de actuación de los CFIE ▪ Planes de formación de centro ▪ Planes personales de formación permanente de equipos de profesores 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para docente no especialista ▪ Para docente especialista en LE ▪ Para docente AICLE/CLIL/EM bilingüe ▪ Para un Centro bilingüe ▪ Para un Centro con Proyecto Lingüístico de Centro 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos ▪ Seminarios ▪ Grupos de trabajo ▪ Congresos ▪ Proyectos de: <ul style="list-style-type: none"> - formación en centros - innovación educativa - investigación ▪ Procesos de autoformación ▪ Otras que la Consejería de Educación determine <i>Carácter</i> <ul style="list-style-type: none"> - Presencial, - A distancia - <i>On-line</i> - Sistema mixto - En Castilla y León/ en el extranjero ⁷
Ámbitos de formación			
Dimensiones			Módulos/Actividades
Dimensión lingüístico-comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las propias destrezas lingüísticas en LE ▪ Conocimientos teóricos relativos a la LE (Lingüística, Cultura, Adquisición de una L2, etc.) ▪ Habilidades sociales 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ De formación presencial ▪ De aplicación ▪ De trabajo colaborativo ▪ De formación en otros entornos
Dimensión didáctica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actualización e innovación metodológica/didáctica ▪ Metodología AICLE/CLIL/EMILE ▪ Currículo integrado 		
Dimensión de desarrollo profesional ⁸	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas europeos ▪ TIC en el Aula de idiomas/Trabajo colaborativo en entornos virtuales 		
Participantes			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Director/a ▪ Coordinador/a ▪ Ponente ▪ Tutor 		<i>Destinatarios</i> Profesorado de enseñanzas no universitarias, que preste o haya prestado sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León.	

Tabla 2. Planificación de la formación permanente para el profesorado de idiomas en Castilla y León, ámbitos y participantes. (Elaboración propia)

⁷ Lo cual obedece a ese otro principio según el que la movilidad se considera componente central de los Programas de formación con fines de DP.

Se dispone pues, de dos instrumentos que marcan el itinerario profesional del docente *de y en* LE y, consecuentemente, para el DP y DPdC, y la cualificación de sus competencias.

2.2.3. Datos y cifras en relación con el *Modelo de competencias y planes de formación*

Desde los distintos informes disponibles, tratamos algunos datos y cifras de los últimos años a los que aludimos desde su significatividad.

Remontándonos a la década 2000-2010, los datos y cifras publicados sobre el número de cursos y de participantes por cada vía de formación, constituyen índices valiosos para las actuaciones de la institución responsable, tal y como se ilustra en la Tabla 3 siguiente.

Vías de formación		Número de cursos	Número de participantes
CFIE	Aulas Europeas	854	17.080
	Cursos	4.681	70.215
CFPI	Cursos/laboratorios/jornadas	-	-
Universidades	Cursos	182	2.459
	Título Propio	8	180
	Cursos LE	301	1.969
Consejería de Educación	Cursos AICLE/CLIL/EMILE	29	402
	Cursos profesorado general	32	305

Tabla 3. Cursos y docentes participantes en actividades formativas relativas a la enseñanza bilingüe de Castilla y León por vías de formación (década 2000-2010).

(Elaboración propia)

Como se puede observar en esta Tabla, no se dispone de los datos y cifras relativos al CFPI, debiéndose a su posterior creación y apertura –concretamente en el año 2008–, al igual que la tipología formativa *Título Propio*, procedente de Convenios de colaboración de las Universidades públicas de Castilla y León.

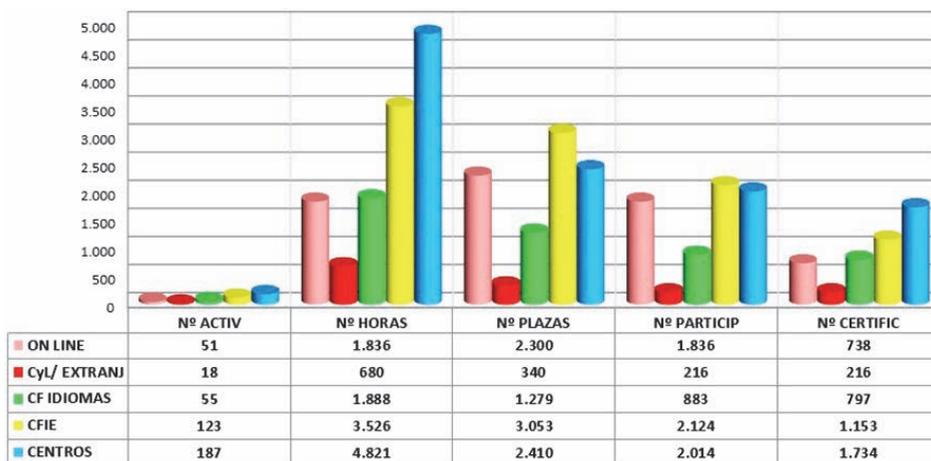


Gráfico 2. Datos y cifras de la formación en LE en el curso escolar 2014/2015. (Tomado de la Memoria del *Plan* para el curso 2014/2015, Consejería de Educación, Junta de Castilla y León, 2015)

En las Memorias que recogen los resultados de los *planes* en los diferentes cursos, se observa una modesta mejora de la oferta relativa a la formación en LE. De hecho, se observa en el curso 2014/2015, en relación con el anterior, una mejora que representa el 4 % en la oferta de plazas: 9.382 plazas; participaron 7.073 docentes en 434 actividades. Lograron obtener la certificación 4.638 docentes. Dicha mejora se traduce en un aumento del 23 % de plazas ofertadas; en un aumento del 14 % en docentes participantes.

En este orden de cosas, asistimos a una valoración de 8,3 puntos sobre 10, otorgada a la formación en LE en Castilla y León durante el curso 2014/2015. En el siguiente Gráfico 2 se ilustran los datos de esa formación de docentes *de y en* LE en el curso 2014/2015, recogidos en la Memoria del Plan (Centro de Formación del Profesorado en Idiomas, 2015), con el desglose del número de actividades, horas, plazas, participantes y certificaciones.

Es de destacar que la Junta de Castilla y León ofertó, para el verano del año 2015, un total de 19 cursos de formación destinados a docentes *de y en* LE cuyo desempeño profesional se sitúa en las denominadas secciones bilingües. Participaron 237 profesores, de los que el 86,1 % se distribuyó entre los 11 cursos orientados a la dimensión lingüístico-comunicativa (en lengua inglesa) y entre los 5 cursos orientados a la dimensión didáctica de la enseñanza bilingüe (metodología AICLE/CLIL/EMILE).

De estos últimos, 21 docentes lo realizaron en la provincia de Valladolid. Y del total de 237, el 13,9 % se distribuyó entre la oferta de lengua francesa, alemana y portuguesa.

Habilitación lingüística y participación en programas

Estar en disposición de una habilitación lingüística es uno de los requisitos que se exige para la docencia de las denominadas Disciplinas No Lingüísticas (DNL) en secciones bilingües. De hecho, en el *Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre*, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria, se precisa que la competencia lingüística mínima requerida es la correspondiente al nivel B2 de dominio de la LE, siendo necesaria la habilitación lingüística establecida institucionalmente.

A este respecto, nos remontamos a los datos y cifras del curso escolar 2012/2013 que revelan que se admitió al procedimiento de acreditación en lengua inglesa a 1.261 docentes de Castilla y León.

Conforme a dicho procedimiento –consistente en la realización de una prueba oral y escrita de dominio de la lengua–, obtuvieron la habilitación lingüística 701. Conforman el 55 % de todos los docentes inscritos, revelándose que el 21 % no superó dicha prueba (262 docentes), y que el 24 % renunció o abandonó (298 docentes). A esto cabe añadir un dato significativo relativo a la titularidad escolar de la que provienen los docentes en ejercicio que optaron por la realización del curso: se acreditó un 29 % de docentes de centros públicos y un 22 % de docentes de centros concertados.

En el caso del procedimiento para obtener la acreditación en lengua francesa, se admitió a un total de 114 docentes, de los cuales se inscribieron 96. Superaron la prueba oral y escrita 41 (el 43 %); 22 fueron calificados como No Aptos (el 23 %) y los 33 restantes (el 34 % del total), presentaron renuncia o abandono.

Una vez superado el proceso de habilitación lingüística, la formación orientada a la *Competencia A. –Competencia científica cognitiva del Modelo–* se organiza, desde las áreas territoriales NUT tipo 2 y tipo 3, a través de cuatro vías según el *Informe de bilingüismo* emitido por la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado; a saber:

- Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE)
- Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (CFPI)
- Convenios de colaboración de las Universidades públicas de Castilla y León
- Consejería de Educación.

La formación en LE ha representado, en el curso 2014/2015, el 12 % del total de las actividades de formación ofertadas por el *Plan* del CFPI (versión 2015) (un total de 3.612 actividades realizadas). Se corresponde con el 14 % de las 91.595 horas de formación y con el 13 % del total de 56.320 docentes participantes.

Por lo que se refiere a la *Competencia H. –Competencia comunicativa y lingüística del Modelo–* ha resultado ser atendida en el 14 % de toda la actividad formativa ofertada (3.612 actividades).

En relación con el desarrollo más global de la citada Competencia H, en el Plan del quinquenio 2010/2015, se muestra en la Tabla 4 la distribución de actividades, horas y participantes. Todas las cifras se acompañan de sus respectivas relaciones porcentuales de presencia en el *Plan* citado.

Y dirigiendo la atención hacia el contexto de orden local, es preciso señalar que esta Competencia H tan solo se atiende en el 12 % de las 692 actividades realizadas conforme a la oferta de 2014/2015. Se contabilizan 889 docentes *de* y *en* LE, que se han formado al desarrollo de esta Competencia H, del total de los 8.893 profesores participantes.

Número de actividades formativas en Competencia comunicativa y lingüística, horas y participantes						
Período 2010/2015 por curso académico	Número de actividades	% en <i>Plan</i>	Número de horas	% en <i>Plan</i>	Número de participantes	% en <i>Plan</i>
<i>Curso 2010/2011</i>	500	-	18.815	-	8.168	-
<i>Curso 2011/2012</i>	521	16 %	19.729	21 %	8.911	15 %
<i>Curso 2012/2013</i>	546	17 %	18.245	20 %	8.611	17 %
<i>Curso 2013/2014</i>	587	17 %	18.075	19 %	11.568	19 %
<i>Curso 2014/2015</i>	523	14 %	14.747	16 %	8.815	16 %

Tabla 4. Distribución de actividades, horas y participantes en el Plan del quinquenio 2010/2015, en relación con la formación en Competencia comunicativa y lingüística. (Elaboración propia)

Su significatividad reside en que, en la provincia de Valladolid, el contingente de profesorado funcionario que asume la enseñanza y aprendizaje *de* y *en* LE corresponde, consultando los datos del Área de Programas Educativos de la Dirección Provincial de Educación de Valladolid, en:

- Educación Primaria, a 194 de lengua inglesa, 4 de lengua francesa y 90 en Programas “secciones bilingües” y Programas “Convenio MECD-British Council”;
- Educación Secundaria Obligatoria, a 126 entre todas las lenguas ofertadas y 50 en Programas “secciones bilingües” y Programas “Convenio MECD-British Council”.

A modo de balance final

En el seno de este panorama de la formación de docentes en ejercicio, parece oportuno considerar otros datos complementarios, como el que extraemos de la Encuesta Europea de Población Activa, realizada por la oficina estadística de la Comisión Europea (Eurostat).

Se trata del porcentaje de docentes entre 25 y 64 años que ha participado en actividades de E&F permanente en el año 2013. En España, representa al 11.1 %, situado entre el máximo valor alcanzado por Suecia (28.1 %) y, el mínimo, correspondiente a Bulgaria (1.7 %). Asimismo, el porcentaje de población española de 18 a 24 años que, en el mismo año, no ha participado de actividades de E&F, se sitúa en el 23.6 %.

Es, en el informe español del estudio TALIS (2013), *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje* y publicado a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), en donde encontramos el Gráfico que revela el “Porcentaje de profesores que, en la media de los países OCDE y España, declaran participar en distintos tipos de actividades de desarrollo profesional” (p. 83), tal y como lo reproducimos en el Gráfico 3.

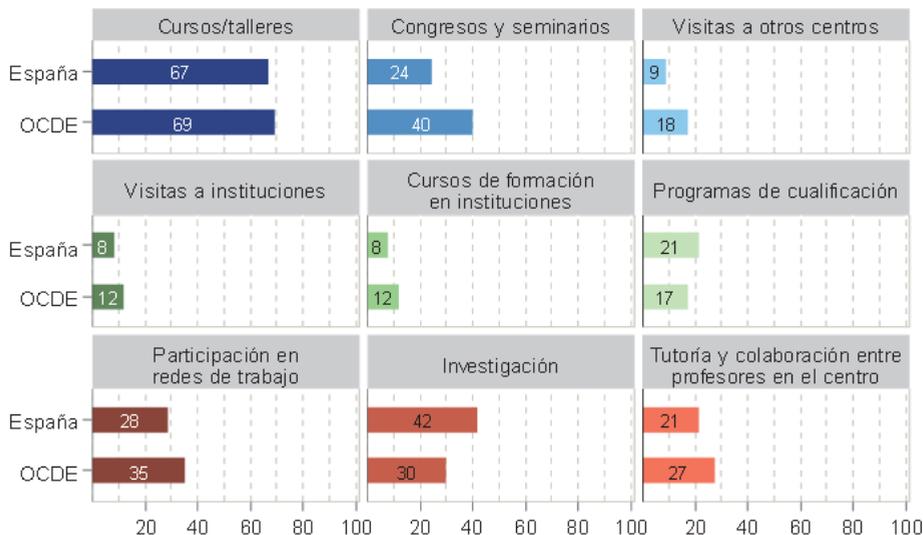


Gráfico 3. Porcentaje de profesores que participan de actividades de DP en España, en comparación con la media de países de la OCDE.

(Tomado de OECD, 2016, p. 83)

De forma complementaria también, consideramos el balance de actuaciones de la VIII legislatura autonómica de Castilla y León (2011-2015), llevado a cabo por la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Aporta los datos y cifras sobre: a) el número de actividades de formación planteadas tanto para el profesorado generalista como para los docentes *de* y *en* LE, y b) el número de docentes participantes.

Extraemos aquellos datos y cifras por ámbitos formativos regionales (A), ilustrativos de la participación de los docentes *de* y *en* LE (P), para configurar la siguiente Tabla 5.

Años Provincias	2011-12		2012-13		2013-14		2014-15	
	A	P	A	P	A	P	A	P
Ávila	40	595	20	385	17	395	19	430
Burgos	36	789	41	827	41	826	45	943
León	71	1.462	58	1.431	46	1.218	45	1.225
Palencia	22	352	18	352	27	536	27	574
Salamanca	44	935	41	940	31	904	38	1.016
Segovia	25	366	24	424	29	483	40	554
Soria	32	578	21	462	22	441	21	495
Valladolid	63	1.200	60	1.285	69	1.354	67	1.454
Zamora	33	494	23	421	25	425	27	506
Regional ⁹	92	--	129	--	112	--	130	--
Total	458	6.771^a	435	6.527^a	419	6.582^a	459	7.197

Tabla 5. Datos y cifras correspondientes a la VIII legislatura autonómica de Castilla y León sobre formación de profesorado general y de docentes *de* y *en* LE.

(Elaboración propia)

⁹ Tal y como indica el propio documento de balance en una nota al margen, en la celda titulada Regional se registra el número de actividades que fueron organizadas por los tres centros regionales (CSFP, Centro Regional de Formación del Profesorado y CFPI) para los docentes de todo el NUT tipo 2. Así pues, las casillas de esa celda –pertenecientes al número de participantes– aparecen en blanco, al ya haberse contabilizado el número de docentes en cada una de las provincias, incluyéndose a aquellos que participaron en programas europeos.

Capítulo 3

La adaptación, un factor central del desarrollo profesional docente

En la perspectiva sociológica de profesionalización y según una lógica funcional, es de interés que se produzca una optimización del DP del docente especialista de la enseñanza *de y en* LE, a través del apoyo institucional en el que se encuentran implicadas diversas instancias, contando sin duda con la contribución a título individual, la del propio docente. Se pone en evidencia que se apela ampliamente a la implicación desde la responsabilidad y compromiso personales, tanto en la esfera formativa en sus diversos tipos, como en la esfera social de la profesión como tal.

De la aproximación a las conceptualizaciones renovadas aplicables al DP, consideramos estos dos enfoques: el de la *empleabilidad* y el de la *adaptación*, provenientes de la Sociología del empleo y de las profesiones y, especialmente, de la Sociología del trabajo (Hirschi, 2012, 2015). En ambos se integra el factor motivacional que, en la tradición de la teoría humanista de Abraham Maslow (1907-1970) sobre la jerarquía de las necesidades humanas, está ilustrado mediante una pirámide. En ella se sitúa a la *seguridad* en el empleo –vinculada con la estabilidad y relaciones en el ámbito laboral–, como el segundo centro de atención, de entre los cinco que planteó el autor. De forma que, para el caso que nos ocupa, podemos exponer que:

- La *empleabilidad* de una persona está estrechamente vinculada a las competencias personales, sociales y técnicas, entre las que se incluye a la capacidad de adaptación (Hamel & Valikangas, 2003), y a la adaptabilidad como se desvela en el estudio multidisciplinar de Arroyo Sánchez (2010).

- La *adaptación* se concibe como sistema dinámico de acciones que proceden de la toma de decisiones, siempre en función de la evolución y modificación previsibles del ámbito del empleo (Savickas, 1997, 2005). Es en el sentido en el que lo plantea Fernández Aráoz (2015), aplicado a los empleados tanto nuevos como los

actuales, para llevar a cabo sus tareas en su máximo potencial. Proviene a su vez del enfoque de *desarrollo de la carrera* de Super (1980, 1990), al que subyace el enfoque antropocéntrico, ontológico en Evans (2002), por el que se valora la focalización en la persona. En este caso, se observa su trasposición para el sector de los docentes en Pérez Gómez, Barquín Ruiz & Angulo Raso (eds.) (1999), siempre en relación con recursos formativos, nuevos conocimientos, con el sentido que cada docente otorgue a su DP y al compromiso con la profesión (Buj Gimeno & Sánchez Valle, 1999).

Dado que la *adaptación* en cada individuo encierra la respuesta a las necesidades del presente y, simultáneamente, la proyección hacia el futuro de forma proactiva, accedemos a su significado profundo, y a su caracterización en términos de *capacidad de adaptación y adaptabilidad*. El tratamiento de sus respectivos rasgos y atributos son componentes esenciales para el DP, ante la orientación de las trayectorias profesionales y personales.

3.1. LA TRÍADA COMPETENCIAS-CUALIFICACIONES-ADAPTACIÓN DOCENTE

Las expectativas socio-institucionales relativas a la enseñanza *de y en* LE revierten, a su vez, en las concepciones de los docentes sobre sus responsabilidades ante las demandas y tendencias nuevas que suponen los Programas AICLE/CLIL/EMILE. En muchos casos, se trata ya sea de incertidumbres sobre sus propias competencias, resistencias a afrontar nuevas situaciones docentes, ya sea de desánimo, ausencia de apoyo, etc.

En su conjunto, es lo que según determinados estudios e informes oficiales se viene considerando como *inadecuación* o *desajuste* de las competencias al mundo del empleo (European Commission, 2001, 2013b) o, en otros términos, falta de capacitación de los empleados. Ese desajuste de competencias ya sea de déficit, de obsolescencia e incluso de escasez, es definido en Tissot (dir.) *et al.* (2014) como una “situación de desequilibrio en la que el nivel o el tipo de competencias disponibles no se corresponden con las necesidades del mercado de trabajo.” (p. 231). Emerge en torno a tres hechos problemáticos que igualmente inciden en el desempeño docente; a saber:

- a) El *exceso* o *carencia* de competencias.
 - b) La *ausencia* de efectivos procesos de formación.
 - c) La *opacidad* o *invisibilidad* de las competencias.
- a) El *exceso* o *carencia* de aquellas competencias y aptitudes requeridas para acometer la enseñanza *de y en* LE –conforme a las dinámicas europeas–, daría lugar, respectivamente, a las *sobre* o *infra* cualificaciones (Hartog, 1999). En cuanto a las *infracualificaciones*, que aluden a la inadecuación tipo *déficit*, se precisa además en Tissot (dir.) *et al.* (2014), que:
- Puede concebirse en términos de insuficiencia o falta de competencias, por cuanto que se refiere a una “situación en la que una persona no cuenta

con el nivel de competencias necesario para desempeñar su trabajo de forma satisfactoria” (p. 228).

- Debe analizarse efectuando un balance de competencias.

b) La *ausencia* de efectivos procesos de formación, en particular de actualización de las competencias que ya posea cada docente que asume esos programas, constituye un hecho problemático desde la óptica del aprendizaje permanente. Esto se debe a que el ámbito de la formación del profesorado, en consonancia con la evolución de las demandas y tendencias, constituye un factor extrínseco de DP. Ese ámbito, ante todo de apoyo institucional, tiene un importante efecto en el DP, pues se espera que esos docentes puedan incorporar a su perfil nuevas dimensiones competenciales.

Se trata de una inadecuación formativa de las *aptitudes* (European Commission, 2012), que nos remite a la noción de *obsolescencia de competencias*, expuesta en Tissot (dir.) *et al.* (2014) en los términos siguientes: “situación en la que los conocimientos y las competencias de las personas están desfasados o en desuso.” (p. 237).

c) La *opacidad o invisibilidad* de las competencias adquiridas por la experiencia en las situaciones docentes de AICLE/CLIL/EMILE constituye asimismo un problema, dado que su reconocimiento debería producirse a través de los mecanismos de validación correspondientes. Podría contribuir a aumentar la tasa de escasa incorporación a ese tipo situaciones, así como a bloquear la productividad y la competitividad en los resultados de E&F de todos los niveles. Es lo que se correspondería con una *inadecuación tipo institucional/invisible* (Cobo Romaní & Moravec, 2011; Souto Otero, McCoshan & Junge [eds.], 2005).

Lo encontramos en términos similares, desde la OCDE, en el trabajo a cargo de Werquin (2010) relativo al mundo empresarial:

...there is therefore a patent lack of visibility as regards people’s real knowledge, skills and competences, since those acquired during their working lives or other activities remain invisible. (...) This situation can have adverse effects on the organization of work in firms, as well as on people’s social and professional development and labour market mobility in general (p. 20).

En consecuencia, es oportuno recurrir tanto a conceptos renovados transferibles al contenido de nuestro estudio (conceptos *nómadas* para Stengers, 1987), ponerlos al servicio de la teorización interna y de las prácticas empíricas del área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y sus ámbitos disciplinares (Puren, 1998). En este sentido, en función de su vertiente disciplinar de Didáctica profesional, está enriquecida por:

- El marco conceptual que ofrecen Hirschi, Herrmann & Keller (2015), para identificar aquí la adaptación como un factor intrínseco del DP, en

función del que se movilizan las acciones necesarias para que se produzca de forma adecuada, organizando prioridades, revisando los efectos de esas acciones.

- Su tratamiento cognitivo y emocional, especialmente desde la Psicología del trabajo y de la organización en los significativos estudios liderados, entre otros especialistas, por Andreas Hirschi y por Mark L. Savickas.

3.1.1. De la noción de adaptación a su problemática en el sector profesional docente

Como ya hemos indicado, en el volumen de Pérez Gómez, Barquín Ruiz & Angulo Rasgo (eds.) (1999) se nos había ofrecido una toma conciencia de las conexiones con el mundo del empleo, de las empresas, a la hora de afrontar los distintos aspectos de la profesionalización docente, y para los conceptos que circulan tanto en la teoría como en la práctica. De forma precisa leemos en su Introducción que:

Aquí se mezclan intencionadamente discursos que han de ser analizados y criticados; se mezcla la libertad con la iniciativa privada; la autonomía con la asunción exclusiva de responsabilidad y el desamparo institucional, y la descentralización o la gestión autónoma con el control y con la imposición de modelos empresariales (p. 10).

Esta afirmación nos ha llevado a explorar las consideraciones de Fernández-Aráoz (2014)¹ en *It's Not the How or the What but the Who*. Un especialista de quien podemos trasponer a nuestro ámbito lo que plantea para las organizaciones empresariales, en las que ante las demandas de competencias siempre múltiples, diversas y cambiantes –porque los contextos se ven abocados a una evolución rápida–, se trata efectivamente de contar con profesionales de excelencia.

Fernández-Aráoz (2015) estima que el problema reside en que las capacidades que hoy nos permiten desempeñar un puesto determinado, quizá más adelante no nos lo permitan. Será debido a que evolucionan los contextos competitivos, las estrategias de las empresas varían, e incluso porque haya que trabajar con personas bien diferentes y en colaboración. Argumenta en consecuencia que, la evaluación no ha de ser solo para saber si los que ocupan puestos de trabajo o van a ocuparlos, poseen las competencias que se han establecido como necesarias desde la legitimación de las funciones y tareas específicas de una profesión, y requeridas en la profesionalización de los especialistas.

¹ Experto consultor de búsqueda de ejecutivos, clasificado por la revista *Business Week* como uno de los más influyentes en el mundo, y experto mundial en talento y liderazgo. Es conferenciante internacional y orador en la Escuela de Negocios de Harvard. Para todo profesional, destaca en alto grado el valor del compromiso (con la causa o con la empresa) y de la vocación por crecer y seguir mejorando.

Esas competencias, como hemos tratado, podrían ser inadecuadas, presentar un desajuste por su déficit, obsolescencia, etc.; por lo que, para este experto, es cuestión más bien de saber si tendrán la capacidad de adquirir nuevas competencias para afrontar nuevos desafíos. Insiste en que para un desempeño eficaz, eficiente y de excelencia, basarse solo en las competencias establecidas, se revela insuficiente. Tomando en cuenta diversos estudios y experiencias, promueve que hay que centrar más bien la atención en lo que denomina *el potencial* de un individuo, tomado como la *capacidad de adaptarse*, de evolucionar en funciones y tareas de contextos cada vez más complejos.

Siguiendo el sentido que Gardner (1983) atribuyó a toda capacidad, cabe considerar que la capacidad de adaptarse - *capacidad de adaptación*, es una competencia demostrable en un ámbito, y que se manifiesta en la interacción del individuo con su entorno mediante rasgos que han de caracterizar al profesional. Implica, principalmente, saber adaptarse a situaciones o contextos cambiantes, anticiparlos e incluso motivarlos, pensar de forma rápida ante circunstancias repentinas, mantener la calma cuando se hace frente a dificultades surgidas y, especialmente, gestionar el cambio de prioridades o emprender nuevos desafíos a corto plazo. Es contemplada a través de un conjunto de atributos que dan cuenta de la *adaptabilidad* a título individual, estrechamente vinculada a la noción de *flexibilidad*, hoy también demandada con mayor fuerza por las empresas a cada profesional.

Es por lo que, como capacidad de adaptarse al cambio mientras se desarrollan competencias multidisciplinares, y más allá del propio ámbito profesional, es designada *functional flexibility* por Allen & Van der Velden (eds.) (2007). La hemos integrado en la Figura 2, con su vinculación al enfoque de desarrollo de carrera de Savickas (2005) quien recurre a Super (1980, 1990), para definirla de manera precisa como “the attitudes, competencies and behaviours that individuals use in fitting themselves to work that suits them” (p. 45).

Fernández-Aráoz (2015) nos aporta pues, que esa capacidad reside sobre todo en la posibilidad de un individuo para:

- Ampliar su consciencia a la hora de identificar acontecimientos y exigencias nuevas emergentes.
- Adaptarse a las evoluciones del entorno cambiante cada vez de forma más rápida y, en consecuencia, a las evoluciones que el sector profesional debe asumir; sin obviar la evolución y la transformación de sus acciones.
- Progresar y perfeccionar nuevas funciones y tareas, cada vez más complejas.

Se concluye que la *adaptación*, en sus rasgos y atributos, conlleva la idea de acción, de evolución y de conjunto de modificaciones que concurren, primero en mantener una forma diferente a la original en un contexto determinado; y, además,

en hacer corresponder el perfil profesional con lo requerido para el desempeño de las funciones y tareas de las que se trate. El autor incide en que:

- Encierra en sí misma una ventaja competitiva, una información complementaria, por lo que se convierte en el indicador de logro más importante en cualquier escala jerárquica.
- Es sobre la que hay que apostar ineludiblemente para prepararse y afrontar el porvenir.
- Subyace, epistemológica y funcionalmente, al compromiso con la profesión.
- Encuentra en las creencias, las percepciones y autopercepciones los más grandes obstáculos, mientras que el mayor apoyo reside en el aprendizaje, en la formación en sus diversas modalidades incluida la experiencia.

Trasladado al profesional docente, la realidad nos muestra que una buena parte de ese colectivo es vulnerable desde hace varias décadas (Imbernón, 1994; Lasky, 2005), dado que existe esa fuerte demanda de flexibilidad, de adaptación. Y, concretamente trasladado al docente *de y en* LE, que ha de aceptar y responder a las demandas y cambios que conlleva una enseñanza bilingüe, de forma positiva, constructiva y con facilidad, la realidad suscita las siguientes cuestiones:

¿El modelo de funcionamiento institucional estimula o desanima la adaptación?

¿Desde o por qué factores o caracteres se es más capaz de adaptarse, de evolucionar?, ¿por factores extrínsecos?, ¿por intrínsecos comportamentales?

¿Qué elementos de la capacidad de adaptación revelarían la vulnerabilidad del docente?

¿Cuáles son elementos de la adaptabilidad objeto de conversión?

Es a través de estos aspectos e interrogantes y del planteamiento de un crecimiento integrador en el horizonte europeo de E&F 2030, como se hace necesario considerar el DP docente a través de la adaptación, por cuanto que está en la base de la tendencia optimizadora de todo DP, planteada en sinergia con las determinaciones europeas.

Por todo ello, hacemos nuestro que es un imperativo primordial delimitar la capacidad de adaptación, y hacer evolucionar a los docentes para que presenten en mayor grado ese potencial; es decir, la *adaptabilidad*. Si bien, somos conscientes de las dificultades que encierra ya que, por su naturaleza, es menos formalizable que un repertorio de competencias, experiencias o certificaciones.

3.1.2. La adaptación y la optimización del desarrollo profesional docente

Observamos que la tendencia optimizadora de todo DP, ya se desprendía de las *Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010* sobre las competencias que

sirven de base al aprendizaje permanente y la iniciativa “Nuevas capacidades para nuevos empleos”.

En ellas se retoman las *Conclusiones del Consejo, de 26 de noviembre de 2009*, sobre el DP de profesores y directores de centros docentes, en donde se reconocía que las demandas planteadas a la docencia están imponiendo la necesidad de nuevos planteamientos y nuevas funciones, y de que los profesores asuman mayor responsabilidad para actualizar y desarrollar sus propios conocimientos y capacidades.

Supone un esfuerzo que debe contar con un DP permanente. A lo que se añade:

Por ese motivo es fundamental no sólo garantizar que el personal seleccionado para la enseñanza (...) sea del máximo nivel y *el más adaptado* a las funciones que deba cumplir, sino también dar al profesorado de todos los niveles el nivel más alto de formación inicial y desarrollo profesional permanente, lo que a su vez contribuirá a mejorar tanto la situación de la profesión como su atractivo (p. 7).

Es en este sentido en el que afectan al colectivo docente *de y en LE* las determinaciones que se expresaron en el documento de la Comisión Europea (2010), a través de objetivos transversales a los distintos niveles organizativos curriculares:

- (...) habilitar a las personas mediante la adquisición de nuevas cualificaciones con el fin de que la población activa actual y futura se adapte a las nuevas condiciones² y a potenciales cambios de carrera (...).
- Asegurar que las competencias necesarias para participar en el aprendizaje permanente y en el mercado de trabajo se adquieren y son reconocidas en toda la enseñanza general, profesional, superior y en la educación de adultos, y adoptar un lenguaje común, así como un Marco Europeo de Cualificaciones, Competencias y Ocupaciones (MECCO) (p. 23). (...)
- Dar un fuerte impulso a la aplicación del Marco Europeo de Cualificaciones, mediante el establecimiento de marcos nacionales de cualificaciones (*Ibid.*, p. 24).

Objetivos que se están fortaleciendo por los avances producidos desde la European Commission (2016), en materia de competencias y cualificaciones profesionales³, y que se inscriben en la pertinencia de recurrir a la adaptación para solventar

² Lo cual implica hoy tener en cuenta las orientaciones de Eurofound (2015), sobre la mejora de políticas sociales, de empleo y de trabajo.

³ Con la previsión de nuevas acciones entre las que cabe destacar la visibilidad de cualificaciones profesionales y la mejora de la calidad en el desarrollo de competencias y destrezas complejas. Ver al respecto <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=es>

la problemática de la inadecuación, el desajuste, el déficit, la obsolescencia o la escasez de competencias en los especialistas de la enseñanza *de* y *en* LE.

En los docentes, todo apunta a que se activa y tiene su base como capacidad –*capacidad de adaptación* (Hamel & Valikangas, 2003)–, en el compromiso con el conocimiento, con los destinatarios de la enseñanza y con la sociedad. Compromisos que funcionalmente subyacen, a su vez, al compromiso con la profesión docente y con el propio DPdC.

Ante lo cual, esa adaptación, contemplada a través de los componentes de la entidad profesional docente, daría cuenta de ella en cada docente en términos de atributos ineludibles de la *adaptabilidad*, (Parsons *et al.*, 2011; Savickas, 2005), por cuanto que Volmari, Helakorpi & Frimodt (eds.) (2009) sostienen que “The fast changes have also made it necessary for individuals to adapt to new situations for example in their jobs” (p. 11). Y, en consecuencia, “They need to be able to adapt to changing contexts and to develop their professionalism also through sharing their expertise with colleagues” (*Ibid.*, p. 14).

Considerando que a la adaptabilidad subyace la noción de regulación del estatus profesional docente propio en las acciones movilizadas para el DP, conviene bien como un indicador que se ha popularizado en la literatura científica por los expertos. Se aborda de unas décadas a otras, como un producto de las condiciones ecológicas, psicológicas y sociopolíticas en que se hallan los docentes (Hargreaves, 1995; Richards, 2008).

Su valor en la dinámica de los cambios que deben afrontar los docentes para la enseñanza y el aprendizaje de LE, desde la lógica de El-Fiki (2012), es expresado como sigue: “keeping the status quo is a maintained strategy or a response of adaptability to their workplace demands that seem to prove effective in that context” (p. 199). Se trata tanto de la *agilidad* con la que se afrontan los desafíos que presentan las influencias y condiciones externas, como de la *disposición* y *habilidad* para identificar, asimilar los cambios que comportan, y orientar las acciones oportunas que reviertan en el DP.

De forma que, para que los docentes *de* y *en* LE puedan desempeñar sus funciones y tareas de forma eficaz, eficiente y excelente, se requiere, lo mismo que ocurre para el mundo empresarial, centrar la atención no solo en las competencias específicas docentes establecidas, sino en ese factor intrínseco que se presenta como *capacidad de adaptación*.

Se espera encontrar en cada docente la adaptabilidad con el carácter de *adaptabilidad permanente*, por la que se oriente y (re)constituya el DPdC. Se trata de asumir que revela el grado de interacción permanente y positiva de cada docente con las condiciones de su profesión, y constituye una posibilidad y una potencialidad en el DPdC.

Su presencia, disponible y potencial, puede desempeñar un papel de catalizador, incidiendo positivamente en la *optimización* del DP del docente *de y en LE*, al mismo tiempo que en el funcionamiento de un DPdC a través de diferentes dispositivos, para los que la atención a la *reflexión* se convierte en uno de los procedimientos esenciales.

Entendiendo esa optimización en el sentido de tener en cuenta elementos objeto de gestión y regulación competencial para que sea considerado *el mejor* DP, en definitiva, se asociaría:

- Por una parte, con la vocación profesional docente (Demailly, 1987).
- Por otra, con la esfera formativa y la esfera del desempeño docente, para la adquisición de competencias contextualizadas y organizadas, en la perspectiva de un DPdC.

3.2. LA DOBLE ARTICULACIÓN DE LA ADAPTACIÓN PARA UN SISTEMA REFERENCIAL DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Las conceptualizaciones expuestas, otorgan a la adaptación el carácter no solo de producto, sino de proceso de incorporación de componentes cognitivos y metodológicos, que comienza por la asimilación y la acomodación⁴, contribuyendo a que cada docente (re)construya su estatus profesional.

En este sentido, se contemplaría como componente clave en la perspectiva sistémica de la profesionalización y DP de los docentes, a la que nos referimos en el Capítulo 1, apartado 1.2. Se adscribiría como un factor intrínseco central a los dos sistemas (sub-sistemas): el de la personalidad y el del organismo conductual, y en estrecha relación con las competencias de orden ético y deontológico de la profesión (ver su ilustración en Figura 2).

Al situar a la capacidad de adaptación ante todo como un componente competencial, integrándose en un proceso de mejora continua de la calidad, se vincula, significativamente, a la función de obtención de metas y a la de la adaptación propiamente dicha a título individual. Sería pues, un recurso funcional subjetivo para las exigencias de eficacia, eficiencia y excelencia profesionales, valorable como respuesta a la optimización del DP, y analizable respecto a la adaptabilidad requerida en cada persona para (auto)gestionar su DP.

Por lo cual, partimos del planteamiento sobre los *rasgos* que configuran la capacidad de adaptación, para pasar a delimitar los *atributos* de la adaptabilidad, *indicadores* en suma de las posibilidades y potencialidades personales, individuales. Como corresponden a cualidades y dinámicas humanas, en estas décadas marcadas por los cambios, toman sentido en cada sujeto y dan cuenta de las diferencias y, a la

⁴ Es por lo que, en la óptica de las exigencias actuales que han de asumir estos especialistas, encuentra sus fundamentos epistemológicos en la teoría del desarrollo cognitivo de Jean W. F. Piaget (1896-1980).

vez, singularizan a los colectivos profesionales. Como hemos expresado más arriba, esos rasgos y atributos, una vez definidos, son utilizados como indicadores susceptibles de ser identificados en elementos de información, en datos que contengan índices de su presencia.

3.2.1. Rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad

En el seno de esa tendencia estimada principal para los docentes a actualizar el potencial individual, la descripción de los rasgos de la capacidad de adaptación y de los atributos configuradores de la adaptabilidad es una operación central en este trabajo. Y, es a partir de su delimitación y definición, como podemos establecer un sistema referencial para los docentes y agentes implicados en el DP que nos ocupa.

Ante los estudios sobre las organizaciones desde la perspectiva de la complejidad⁵, cabe estimar como *rasgos* representativos en los que reside la capacidad de adaptación los que se encuentran bajo las siguientes denominaciones:

a) *Criterios*, a modo de plataforma de disposición/tendencia para las acciones.

b) *Mecanismos*, a modo de plataforma de maneras de acción/adaptación, regida por medios prácticos.

c) *Fuerzas*, a modo de plataforma de regulación/firmeza, por la que se aplica el concepto propio de profesión.

Todos ellos se retroalimentan y, comprenden factores de los sistemas del organismo conductual y de la personalidad, complementarios por sus relaciones de orden psico-socio-cognitivo y profesionalizador.

Correspondencias entre rasgos y atributos

Esos rasgos se traducen en cada individuo en atributos necesarios y aplicables que dan cuenta de su adaptabilidad. Genéricamente, pueden ser contemplados desde condiciones o normas relativas a pautas de referencia, desde principios y valores que permiten distinguir, concretar, aplicar un juicio de valor o un requisito que debe ser respetado, valorar la verdad o falsedad, la presencia o ausencia de una cuestión, etc.

A) *El rasgo Criterios y los atributos de adaptabilidad correspondientes*

Los Criterios constituyen para el objeto que nos ocupa, una plataforma de disposición/tendencia individual para las acciones orientadas al DP, según: el nivel, el tema, las carencias, los efectos, el beneficio. Depende de la toma de conciencia de los desafíos, del reconocimiento de lo que se invierte, de la propia incertidumbre, las

⁵ Cuyo valioso estado de la cuestión desde la Psicología social y de las organizaciones, encontramos en el Capítulo 3 del volumen de Benedicto Carrillo (2016), que constituye su Tesis Doctoral (dirigida por Anastasio Ovejero Bernal).

lagunas; así como del concepto de las propias competencias, el peso de lo que se prescribe y se demanda sobre las propias acciones.

- Los *atributos* de la adaptabilidad que corresponden a este rasgo Criterios son: la *motivación*, la *perspicacia*, el *compromiso* y las *condiciones formativas*.

La *motivación*

Se muestra como uno de los factores humanos intrínsecos más atendidos, como una constante que, para los expertos psicólogos y filósofos, se puede definir como el proceso que inicia, guía y mantiene las conductas orientadas a lograr un objetivo o a satisfacer una necesidad. Se entiende como la firme implicación con el logro de objetivos, con las tareas, para un alto grado de calidad y, en gran medida, auto-realizarse como profesional.

Está inscrita en una Psicología humanista por la que se contempla en todo individuo una jerarquía de necesidades fundamentales, y se aplica en el ámbito de la Psicología laboral y para el mundo del empleo, en la idea de que es el mundo del empleo el que las altera. En el modelo integrativo de Fenouillet (2012) se priorizan 1. La necesidad de afiliación o autodeterminación; 2. El sentimiento de eficacia personal o autoeficacia; 3. El flujo en el que se mueve el sujeto en el trabajo, y se relaciona con voluntad e interés.

Se puede identificar bajo los interrogantes que subyacen; a saber, si:

- Se siente capaz de *hacer frente a las exigencias* de la situación profesional.
- Se siente que se *controlan las acciones*.
- *Se sabe lo que se debe hacer*.
- Se siente que se *controla la situación profesional*.
- Se siente que *el tiempo pasa rápidamente* –no pasa–, en y para qué situaciones profesionales *se pierde la noción del tiempo*.

La *perspicacia*

Entendida como claridad, lucidez, clarividencia, cuando por ejemplo se trata de recoger y comprender informaciones procedentes de otros contextos. El sujeto analiza, conoce y reconoce los medios para su DP, pasa tiempo en buscarlos sin por ello oponerse al marco institucional. Se puede identificar a través de índices relativos a si gestiona su incertidumbre, adopta otras perspectivas y actividades y las experimentó, está experimentando o va a experimentar.

El *compromiso*

Es entendido como utilización de una disposición (actitud) a crear las condiciones de logro de objetivos, de impacto positivo en las tareas, con efecto no solo a título personal sino en interés de la institución (Madrid, 2012). Se puede identificar a

través de índices relativos a la intensidad, persistencia y reiteración de acciones en ese sentido y, en gran medida, a la orientación a auto-realizarse como profesional docente.

Las condiciones formativas

Se vinculan –por la traducción del *compromiso* y desde la necesidad de decidir las individualmente–, a la movilización de los medios a disposición para adquirir conocimientos y mejorar la calidad de las funciones y tareas profesionales (Wallace, 1991). Incluye la demanda de orientación y acompañamiento. Se puede identificar a través de índices relativos a la dirección, el porqué, el cómo, etc., de esos medios movilizados.

B) *El rasgo Mecanismos y los atributos de adaptabilidad correspondientes*

Los Mecanismos constituyen aquí una plataforma de maneras de acción –adaptación–, un inconsciente práctico de rutinas, de percepción y pensamiento, de relación con el saber, de inteligencia en y para el trabajo docente. Corresponden a las esferas de los medios y estructuras prácticas en las que se realizan las acciones de una persona para su DP. Al estar unidos al ámbito cognitivo y afectivo de los sujetos, se puede identificar a través de índices que se refieren a la expresión de obstáculos y resistencias (externos e internos), así como de demandas y competencias que esas acciones generan y la valoración de sus propias competencias, capacidades, etc. Se espera, en suma, la definición y gestión de su itinerario de DP.

- Los *atributos* de la adaptabilidad que corresponden a este rasgo Mecanismos son: la *apertura a la diversidad*, el *deseo de progreso*, la *determinación* y la *toma de conciencia*.

La apertura a la diversidad

Se entiende como la inclinación y gusto por buscar nuevas experiencias y conocimientos, así como la disposición a aprender y evolucionar. Se manifiesta en el profesional, porque aporte índices de que está siempre atento a la emergencia de nuevos conocimientos y se plantea siempre muchas preguntas, para descubrir y tener una visión clara de lo que necesita o le falta (Wortman, 2002). En cierta medida, está sustentada por la toma de conciencia y, aún más, está asegurada por la movilidad, la comunicación y colaboración con otros.

El deseo de progreso – desarrollo

Se entiende como la inclinación al DP (Fessler & Christensen, 1992; Huberman, 1989a, 1989b), que se asegura por la *gestión de prácticas* –acciones– para aprender, por el *diseño de prácticas* para la mejora de las ya realizadas, la búsqueda de información, de recurso y su organización.

La *determinación*

Se entiende, vinculado a la idea del hacer profesional docente y ser mejor, como la resolución a movilizar todos los medios –desde un *porqué* y un *cómo*–, tanto los que conciernen a la dimensión personal como a experiencias de la vida profesional. También se comprende como la decisión bien precisada –contextualizada–, desde el impulso o estímulo para emprender acciones y tomar decisiones (Deci & Ryan, 2000). Se puede identificar por la entereza, la audacia, la ausencia de miedos e incertidumbres para adoptar actitudes profesionales, etc. Y, en gran medida, por la *autonomía* (en las tareas, el tiempo, los procedimientos, la duración, etc.) (Benson, 2007).

La *toma de conciencia*

Es entendida como la sensibilización a las necesidades competenciales propias y colectivas (desde las que se poseen y en qué grado), a su adecuación, a la formación, a la satisfacción en el desempeño de las funciones y tareas docentes. Se basa en el conocimiento de los propios comportamientos y de la gestión de vida profesional, con una gran carga de auto-responsabilidad por parte del sujeto. Se identifica a través de la disposición a acciones futuras que incidan en el DP, de la expresión de una firme voluntad de remediar las necesidades percibidas (Andrews, 2003).

C) *El rasgo Fuerzas y los atributos de adaptabilidad correspondientes*

Las Fuerzas constituyen una plataforma de regulación/firmeza, por la que se aplica el concepto propio de profesión, como uno de los factores de rendimiento esenciales por su *carga mental- intencional*. Traducen el *poder* de una persona, la capacidad de acción y reacción de una persona. Se conciben en el sentido de hacer operativo su propio concepto de profesional, en el seno de su profesión.

Se relacionan con la *reflexión* sobre la acción práctica, sobre las acciones propias para el propio DP que se derivan de esa reflexión, respecto de dispositivos tales como los referenciales de competencias.

- Los *atributos* de la adaptabilidad que corresponden a este rasgo *Fuerzas* son: el *control*, la *participación*, la *confianza* y la *curiosidad*.

El *control* (*career control*)

Se refiere a la regulación / funcionamiento del DP, sustentado por la propia determinación profesional. Se identifica a través de la asunción de responsabilidad en la construcción de la carrera y del DPdC (Omar & Noordin, 2013; Savickas, 2005), por aspectos y condiciones que se consideran necesarios o adecuados a las funciones y tareas que se han de desempeñar.

La participación (*career concern*)

Se entiende como la aceptación y selección en el tiempo, espacio, modalidad, tema, etc., de las acciones orientadas al DP, y está sustentada por la anticipación o planificación de futuro profesional (de un DP). Se identifica a través de esa planificación de futuro (Creed, Fallon & Hood, 2008), desde la autonomía y *un tener derecho y obligación* a participar en decisiones colectivas sobre el DP y disponer de medios. Se concreta en las iniciativas e impulsos con acciones efectivas, de la disposición y la voluntad de asegurar el DP, siempre por el emprendimiento de acciones específicas. Incluye, en la lógica de Hartung (2007), la entrada a la carrera de investigación de forma productiva desde un enfoque realista.

La confianza (*career confidence*)

Es considerada ante todo un sentimiento, junto a la idea de pertenencia y valor, en torno a las que gira la entidad profesional (Mucchielli, 2002). Se define como la disposición –acción– de superar los retos y problemas. Se identifica a través del afrontamiento de desafíos profesionales, por la habilidad estratégica de superar problemas y por las expectativas en términos de eficacia personal. Algunos autores consideran que es difícilmente observable y que se identifica sobre todo a través de las percepciones, sentimientos, creencias respecto de todos los sub-sistemas, el social, cultural, el personal.

La curiosidad (*career curiosity*)

Entendida como tendencia o deseo de conocer, siempre para afrontar esas funciones y tareas en las mejores condiciones, es definida concretamente tanto como inquietud por las diferentes funciones y tareas que puedan corresponder al docente, las actuales y las futuras, como por el grado de disposición a acceder u obtener informaciones, formación, etc. Se identifica a través de la autocensura, la preocupación de mejora y exploración personal.

Omar & Noordin (2013), en su estudio focalizado sobre los profesionales ante el uso la tecnología, dibujan el perfil de un individuo adaptativo en los términos siguientes:

The adaptive individual is conceptualized as (a) becoming *concerned* about the vocational future, (b) taking *control* of trying to prepare for one's vocational future, (c) displaying *curiosity* by exploring possible selves and future scenarios, and (d) strengthening the *confidence* to pursue one's aspirations (p. 12).

En todo caso, es quizá la curiosidad otro de los atributos que resulta más difícil de observar, ya que depende de percepciones y creencias respecto de todos los sistemas (social, cultural, etc.). Y, conforme a ese enfoque de A. H. Maslow desde la pirámide de necesidades fundamentales jerarquizadas, a estos cuatro atributos del rasgo *Fuerzas* cabría añadirle la *seguridad*.

La seguridad

Es definida como firmeza o estado indubitable, de autosuficiencia, en el sentido de ausencia de prevenciones, en contraposición al miedo a la confusión, ambigüedad o caos, a ser débil ante situaciones actuales, nuevas y futuras. Se puede identificar a través del mantenimiento de un estatus profesional docente en un contexto que se puede estructurar y organizar, quizá en el sentido de certeza en la preparación para el desempeño docente presente, futuro y para situaciones docentes desconocidas.

Distribuimos en la Figura 3 las correspondencias descritas entre los rasgos de la capacidad de adaptación y los atributos que permiten identificar la adaptabilidad en cada sujeto. Se nos muestran en función del DP, a modo de sistema referencial del factor adaptación en su doble articulación.

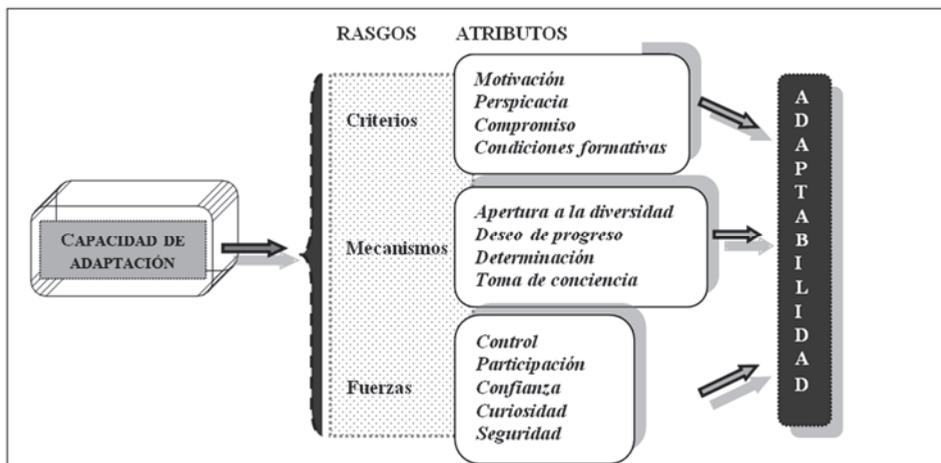


Figura 3. Rasgos y atributos de la adaptación, para un sistema referencial.

(Elaboración propia)

Se mostrará, pues, a través de índices reveladores característicos del factor clave adaptación, en el caso de los docentes que nos ocupan:

- a) el potencial estructural de la capacidad de adaptación (intensidad de sus rasgos);
- b) el equilibrio en la presencia de los valores de la adaptabilidad (intensidad de sus atributos);
- c) el estado del sistema del organismo conductual (en términos de adecuación);
- d) el estado del sistema de la personalidad (en términos de adecuación); y
- e) la tendencia hacia la excelencia (calidad) en su DP docente.

En una perspectiva interpretativa e inferencial, dispondremos del *estado* ideal relativo individual de cada docente, al respecto, en el seno de las etapas de la vida profesional docente.

3.2.2. Para las evidencias sobre el factor adaptación en los docentes. Procedimientos

De forma que, retomando la concepción del DP del docente tanto desde factores extrínsecos objetivos, propios de los contextos institucionales y configuradores de toda *identidad* profesional, como desde factores intrínsecos subjetivos, propios de las trayectorias y concepciones individuales y configuradores de toda *entidad* profesional, consideramos que:

- La indagación sobre la capacidad de adaptación y la adaptabilidad, respectivamente a través de sus rasgos y atributos, nos muestra su oportunidad y utilidad para estimar y valorar de forma objetiva y subjetiva, en qué reside la optimización del DP.

- La adaptabilidad, aun siendo difícilmente medible, puede ser objeto de observación en informaciones aportadas por los docentes, a través de los indicadores de noción que suponen los atributos que exponemos en el apartado anterior.

La adecuación y pertinencia de aplicación de estas concepciones y premisas, referidas al DP de los docentes que se ocupan de la enseñanza y el aprendizaje *de* y *en* LE en concreto, se pone de manifiesto porque:

- Se han redefinido los objetivos respecto al desarrollo de la competencia clave de Comunicación en LE, y han aparecido nuevas exigencias y desafíos que repercuten además en cambios y nuevas funciones y tareas de esos docentes.
- Se transforman las instituciones de E&F ante el hecho indicado de que los contextos y las situaciones evolucionan.
- Se integra a los docentes como sujetos-actores en esa transformación institucional.
- Se pretende un equilibrio entre estabilidad institucional y cambio.
- Se asiste a la permanencia en su mayor parte y continuidad de los docentes; son los mismos sujetos-actores por carreras de largas trayectorias (Bucher & Strauss, 1992).
- Se declara implicada en esa estabilidad institucional lo que Thelen (2003) denomina una dosis importante de adaptabilidad. De hecho, esta autora utiliza el ejemplo en la historia de la formación profesional y de cualificación en Alemania, considerando a las instituciones de formación como parte integrante de un conjunto institucional más amplio.

Se trata de tener en cuenta que los nuevos modos de pensar y actuar se superponen a los antiguos, pues estos resisten a las nuevas aportaciones y, en consecuencia, se trata de proceder a identificar qué elementos dan cuenta de la capacidad

de adaptación y de la adaptabilidad, pues como plantea la autora, en toda situación de desempeño, la *supervivencia/la survie* depende en muchos casos del grado de adaptabilidad y de flexibilidad de los individuos.

Es así como para todo dispositivo de formación, de orientación y acompañamiento profesional docente se ha de disponer en torno a la adaptación de: *Tipos de informaciones* sustentadas, en relación coherente, por *Soportes de comunicación*.

Tipos de informaciones y Soportes de comunicación

Cabe plantearse que las informaciones sean interpretables en una doble perspectiva en interdependencia necesaria:

- Una *perspectiva psico-socio-cognitivista* de desarrollo asociada a la evolución del docente en su carrera / trayectoria.

- Una *perspectiva profesionalizadora* asociada a sus acciones propias de progreso, aprendizaje, investigación y reflexión.

Provenientes de concepciones dominantes de los docentes se desglosan en: convivencias, contradicciones, focalizaciones, sentimiento de autoeficacia, conflictos, bloqueos, refuerzos, etc. Sin obviar, en todo caso, la relación con sus experiencias, para asumir y satisfacer nuevos requerimientos dentro de la misma institución.

En cuanto a los soportes de comunicación, de formalización de las informaciones, resulta necesario que:

- Se materialicen en *instrumentos* (dispositivos estratégicos) sociales complementarios de comunicación en torno al DP, y estén orientados a movilizar procedimientos del orden de la reflexión y la distanciaci3n; *a priori*, cada instrumento ha de servir al docente seg3n plantea Cros (2001) para construir un espacio “transicional”, simb3lico entre 3l mismo y su pr3ctica.

En este orden de cosas, uno de los instrumentos o v3as m3s evidentes es la *escritura*. Como ocurre con las memorias, los informes de pr3cticas, el relato de vida, el cuestionario, etc., est3 a nuestra disposici3n con el car3cter de instrumento de uni3n entre el proceso de reflexi3n y las informaciones individuales. 3stas pueden aportar 3ndices contextualizados sobre los rasgos de la capacidad de adaptaci3n y sobre los atributos de la adaptabilidad, pertinentes para los formadores de los docentes y otros agentes implicados (Balslev, Vanhulle & Pellanda Dieci, 2015).

- Afecten a las potencialidades biocognitivas, en la frontera entre lo consciente y lo inconsciente, que se incluyen de hecho en los procedimientos de orientaci3n y acompa1amiento que empiezan a desarrollarse con intensidad (Pineau, 2015).

Procedimientos

Ante el DP docente, cabe plantear la vinculaci3n de la adaptaci3n a las nociones de reflexividad y distanciaci3n, tomadas en el sentido de procedimientos subjetivos que debemos al soci3logo franc3s Bourdieu (2001). Conllevan un estado

permanente de meta-relación que tiene como condición ineludible esa distanciamiento de uno mismo y con los otros (como podemos trasponer para los docentes del informe de Huber & Mompoin-Gaillard [eds.], 2011). Esa meta-relación se moviliza empíricamente en esta dimensión del yo, de forma consustancial a manifestaciones discursivas, en particular al acto de escribir, la escritura.

- *La reflexividad*

Superando el alcance de la práctica formativa de la reflexión *sobre* la acción⁶, en la acción docente (prácticas) –tradicionalmente conocida como el paradigma del práctico reflexivo–, en el marco de este trabajo, la reflexividad interesa más bien para su aplicación *sobre* las acciones que *se orientan a configurar* el DP propio, *para* el DP propio.

Es tomada como un procedimiento cognitivo, intencional, de pensamiento crítico, consciente, provocado, así como personal de introspección y profundización, que proporcione informaciones sobre la adaptación. Moviliza actividades intelectuales y afectivas de interrogación, descripción, valoración, interpretación, etc., según los distintos niveles de reflexividad que describió Van Manen (1977), para estar en mejores condiciones de mirarse y ser mirado. Donnay & Charlier (2008) la caracterizan como procedimiento de aproximación al máximo grado del acto reflexivo, como una categoría específica de reflexión.

Desde el ámbito disciplinar que nos concierne, se contempla su definición por parte de De Robillard (2007) quien la concibe como una aptitud humana con un importante efecto en la construcción del yo, en relación con el contexto y la experiencia, partiendo de la propia historia, de las propias expectativas.

Se precisa además el interés de esa vinculación al acto de escribir, porque establece una relación dinámica entre lenguaje y pensamiento, y aporta una información no mecánica sobre la construcción del yo docente.

La reflexividad como faceta de la profesionalización para De Robillard (2007) y para Jorro (2005) y como condición de regulación de la acción (Perrenoud, 1996a), es considerada como un *modo* que adopta este colectivo conforme al que subyace la idea de decisión en la incertidumbre y actuación en tiempo inmediato (Perrenoud, 1996b). Según Ricard-Fersing (2001) se presenta incluso como esperada en todo profesor *profesionalizado*. Se muestra como un pensamiento de la dignidad y de la complejidad del actor y de la acción.

De hecho, en el contexto de la Educación Superior, Gélinas Proulx *et al.* (2012) la elevan a la categoría de capacidad meta-cognitiva intencional, en tanto que

⁶ Se muestra una vía por excelencia, desde su primer carácter de práctica en la formación de docentes por parte de Donald A. Schön, de la que los estudiosos cifran como principales iniciadores a Carr, Woods, Elliot en Inglaterra; a Dewey, Zeichner, Sparks-Langer y Colton en Estados Unidos; a Kemmis, Hatton y Smith en Australia; y en nuestro contexto nacional a Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Porlán, entre otros.

supone un ejercicio pedagógico que genera acciones (prácticas) retrospectivas y prospectivas. Se trata, incluso, de una técnica de investigación plástica y emergente vinculada a la capacidad de deliberación consciente y voluntaria, que se moviliza por la interpretación de unos hechos como respuesta a una situación experiencial. Sobrepasa el alcance de las propias implicaciones reflexivas.

Desde los estudios anglosajones en los que se prima su carácter de habilidad humana connatural, se nos permite dotarla de un carácter de toma de conciencia, de análisis y co-análisis crítico. Se recurre a ella, dado que permite reunir las condiciones de interrogación para que los docentes descubran la naturaleza de su entidad profesional, identifiquen las estructuras de su acción orientada al DP, se planteen componentes y posibilidades de acción para su DP, y enuncien posibles obstáculos al mismo.

- *La distanciaci3n*

Ese procedimiento de reflexividad es posible por la *distanciaci3n*, entendida como una dinámica que ejerce inercia en la propia reflexividad del docente *de y en* LE, desde una posici3n de exterioridad ya precisada. Aún más, supone un alejamiento del propio especialista respecto de su pensamiento reflexivo (ocasional/spontáneo) inicial, lo que supone una objetivaci3n de sí mismo, cuya importancia tomamos prestada de Bourdieu (2001), quien la ha destacado para las ciencias de las organizaciones⁷.

El *modus operandi* de la distanciaci3n suele efectuarse implementando la técnica conocida en ámbitos de investigaci3n angl3fonos como *elicitation*, expresada en Byram (ed.) (2000) como un “range of procedures for obtaining speech samples and other data from subjects” (p. 518). Se trata de técnicas frecuentemente utilizadas para obtener y provocar informaci3n, activando distintos recursos lingüísticos.

Es lo que permite orientar y encauzar la reflexi3n de los sujetos participantes e incluso dotarla de calidad y profundidad. Así concebida, la reflexividad designa un paradigma emergente en el ámbito epistemológico y una alternativa a los modelos lineales (simples) de análisis, por moverse entre un modo retrospectivo e introspectivo. Se convierte en una noci3n central para la Etnometodología, en relaci3n con el contexto y mediante el lenguaje. Efectivamente, respecto de los factores extrínsecos e intrínsecos del estatus profesional docente, puede ser tanto temporal –porque esa reflexi3n es sobre lo anterior y sobre el porvenir–, como instrumental, en funci3n de la vía o modalidad utilizada para ella (Correa Molina, Collin, Chaubet & Gervais, 2010).

⁷ Accedemos a una síntesis de su pensamiento en el balance teórico y empírico aportado por Golsorkhi & Huault (2006).

- *La escritura*

Ante la idea de que la adaptación se trata de un factor difícilmente observable y evaluable, y de que solo se podrá identificar a partir de datos que hagamos observables, externalizados, entendemos que recurriendo a la verbalización, en concreto a la escritura, se nos ofrece para su análisis un contenido explícito y un contenido latente e implícito (en su caso).

Una escritura por la que se establece la relación dinámica entre lenguaje y pensamiento, entre manifestación discursiva situada y actividad cognitiva (meta-cognitiva), sirviendo así según un enfoque biográfico para obtener información de carácter auto-perceptual a tres niveles: a) concepto de sí, b) representaciones y c) sentimiento de sí afectivo; un escenario pertinente para dar cuenta de la adaptabilidad de los docentes, en este caso.

De forma que la reflexividad, consignada en el escrito (escritura reflexiva) desde sus aspectos teóricos, revela un carácter formativo, transformativo y de acompañamiento. Se aborda según tres prácticas complementarias (Perrenoud, 2004b):

- la *lingüística*, por la utilización de la lengua, de conceptos;
- la *dialógica*, pues incita anticipar un diálogo, reacciones; y
- la *social*, cuando se plantea la confrontación a la alteridad, la colaboración de otro u otros, para discutir, comparar, etc., en la perspectiva defendida por Bataille (2005) del sujeto colectivo. Es la atención a la utilización de la lengua, la que nos remite a diferentes modos discursivos; a saber: la descripción, la narración y la valoración, considerados desde la aportación de Charaudeau (2007), sobre la comunicación y el lenguaje en sus aspectos interdisciplinarios.

3.2.3. Organización de las informaciones sobre la adaptación

Se promueven las informaciones desde el punto de vista del yo, por la mediación de instrumentos empíricos que sean vía evidente de escritura reflexiva, como ocurre especialmente con el relato de vida y el cuestionario. Y es necesario:

- En primera instancia, considerar de forma implícita los *niveles o momentos de la reflexividad* descritos por Van Manen (1977), porque tomada procedimentalmente –como se ha indicado–, se ha de permitir y facilitar en los docentes una posición particular de comunicación, de producción de un discurso con informaciones relativas a las acciones orientadas a ese DP, a su DPdC, a lo vivido, a lo experiencial. Niveles en correspondencia con los *modos discursivos* que constituyen las formas canónicas de *puesta en palabras*, como ilustramos en función del docente en el Cuadro 4.

NIVELES/MOMENTOS DE LA REFLEXIVIDAD	MODOS DISCURSIVOS
<p><u>Primer nivel:</u> <i>Descriptivo-de identificación</i>, (objetivo) de construcción de la acción de su DP, de su campo de acción. Del <i>sentido común</i>, formado en parte por <i>el hábito</i> propio del campo de acción.</p>	<p><u>Descripción</u> Su fin es la enumeración objetiva, la identificación, construcción de la acción, del campo de acción.</p>
<p><u>Segundo nivel:</u> <i>Narrativo-de especificación</i>, (explicativo) de lo más sencillo a lo más elaborado. De <i>reflexión incidental</i> limitada, asignando motivos, reglas, principios prácticos.</p>	<p><u>Narración</u> Su fin es la especificación y la precisión explicativa.</p>
<p><u>Tercer nivel:</u> <i>Valorativo-de argumentación</i>, (apreciativo) causalidad, finalidad, comparación de lo ideal con lo establecido. De <i>reflexión responsable</i> sobre efectividad, calidad, etc., de las acciones.</p>	<p><u>Valoración</u> Su fin es la emisión de juicios (la argumentación, causalidad, finalidad, efectividad de las acciones), en comparación con lo ideal establecido.</p>

Cuadro 4. Niveles o momentos de la reflexividad y sus modos discursivos.
 (Elaboración propia)

- En segunda instancia, apelar de forma explícita a los *esquemas de acción* individuales en la lógica de lo psicosocial en Piaget, para acceder a cómo un sujeto comprende el entorno y construye sus representaciones; de *habitus* en Bourdieu (2001) (qué, dónde, cuándo, cómo, etc.), en torno a los que obtener *informaciones satélites de la acción* (lo que uno ha hecho, hace, entiende que se le pide que haga, rehúsa hacer, busca hacer, podría hacer, cómo, qué lógica interna ha guiado esas acciones orientadas al DP, etc.).

Es esta la perspectiva profesionalizante de Vermersch (1994), que apela a lo que esté presente en la memoria episódica o autobiográfica; en suma, a informaciones que encierran las dimensiones de la acción orientada al DPdC; a saber, las de orden:

- contextual, - declarativo, - procedimental, - intencional y - evaluativo.

La dimensión contextual de la acción orientada al DPdC

Se identifica como el *cuándo* y/o *dónde* y se entiende como el conjunto de aspectos espacio-temporales, condiciones, circunstancias, acontecimientos que rodean al docente y son susceptibles de influir en sus acciones para el DP. Es decir, da cuenta del sistema de acción colectiva en el que se inscribe el docente *de* y *en* LE y desencadena sus comportamientos.

La dimensión declarativa de la acción orientada al DPdC

Se identifica como el *qué*, referido a los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos que sustentan sus funciones y tareas docentes. Se han formalizado por medio de una decisión objetivada, especialmente orientada por los planes formativos, consignas institucionales, etc.

La dimensión procedimental de la acción orientada al DPdC

Se identifica con el *cómo* y se encuentra en relación con el *qué*, al referirse a las medidas que el docente moviliza en función de su compromiso con la institución, con su propio DP. Es decir, se trata de los procedimientos que moviliza desde sus decisiones (decisión reflexiva, rutina, cálculo, inconsciente práctico, tras otras posibilidades, etc.) respecto de lo que entiende que debería ser y materializa en el *qué*. Puede entenderse que forma parte de la cultura profesional y de la experiencia, si se adecúa a las normas, a lo reglamentado o no, por iniciativas propias.

La dimensión intencional de la acción orientada al DPdC

Se corresponde con el *para qué*, y hace referencia a las finalidades, fines y objetivos, a las decisiones, micro-decisiones, intenciones, motivos, expectativas diferenciadas. Está en relación con el *cómo* a través de los procedimientos movilizados, e incluso con el matiz que aporta el interrogante *¿por qué?* dado que la acción tiene un fin que está dotado de sentido.

La dimensión evaluativa de la acción orientada al DPdC

Se identifica con el *por qué*, y se refiere a los juicios/opiniones, razonamientos, apreciaciones, emociones (en el sentido de logros, decepciones, conflictos, etc.), representaciones, contradicciones, etc. Implica en el docente *de* y *en* LE la movilización de su inteligencia crítica y de su valoración respecto a su compromiso con la profesión y con el DP.

Como se presenta en el Cuadro 5, se ponen de manifiesto las conexiones que han de organizar las informaciones, y que consecuentemente sustentarán los instrumentos empíricos utilizados al efecto.

NIVELES/MOMENTOS DE LA REFLEXIVIDAD	MODOS DISCURSIVOS	INFORMACIONES SATÉLITES DE LA ACCIÓN
<p><u>Primer nivel:</u> <i>Descriptivo-de identificación</i>, (objetivo) de construcción de la acción de su DP, de su campo de acción. Del <i>sentido común</i>, formado en parte por <i>el hábito</i> propio del campo de acción.</p>	<p><u>Descripción</u> Su fin es la enumeración objetiva, la identificación, construcción de la acción, del campo de acción.</p>	<p><i>Cuándo y/o dónde las acciones orientadas al DPdC</i> (Dimensión contextual)</p>
<p><u>Segundo nivel:</u> <i>Narrativo-de especificación</i>, (explicativo) de lo más sencillo a lo más elaborado. De <i>reflexión incidental</i> limitada, asignando motivos, reglas, principios prácticos.</p>	<p><u>Narración</u> Su fin es la especificación y la precisión explicativa.</p>	<p><i>Qué y cómo de las acciones orientadas al DPdC</i> (Dimensión declarativa y procedimental)</p>
<p><u>Tercer nivel:</u> <i>Valorativo-de argumentación</i>, (apreciativo) causalidad, finalidad, comparación de lo ideal con lo establecido. De <i>reflexión responsable</i> sobre efectividad, calidad, etc., de las acciones.</p>	<p><u>Valoración</u> Su fin es la emisión de juicios (la argumentación, la causalidad, finalidad, efectividad de las acciones), en comparación con lo ideal establecido.</p>	<p><i>Para qué y porqué las acciones orientadas al DPdC</i> (Dimensión intencional y evaluativa)</p>

Cuadro 5. Conexiones organizativas en torno a las informaciones sobre la adaptación.

(Elaboración propia)

De forma que, en coherencia con lo expuesto, el tratamiento operativo de las informaciones obtenidas requiere a su vez tres articulaciones:

- La presentación de las informaciones.
- La emergencia de los rasgos de la capacidad de adaptación y atributos de la adaptabilidad, haciendo intervenir el sistema categorial establecido.
- La interpretación, así como para la emisión de inferencias, haciendo intervenir la comparación con los *ideales* establecidos socialmente en el ámbito profesional docente.

De alguna manera, se trata de la producción de informaciones que corresponden a los ocho niveles o etapas contempladas por Mezirow (1981), identificadas como de:

1. Autoevaluación
2. Evaluación crítica
3. Reconocimiento de otras formas de actuación
4. Exploración de nuevos roles o acciones
5. Desarrollo de planes de acción
6. Adquisición de conocimiento y habilidades
7. Desarrollo de lo planificado
8. Autoanálisis de los nuevos roles.

Si las situamos en el nivel crítico-teórico, lo haremos por la adhesión subsidiaria a los principios y perfiles profesionales del docente comunes de referencia europeos, centrándonos en el cuestionamiento de criterios normativos (conformidad con la norma, con los referenciales que reflejan *lo ideal*, *lo ejemplar*) y morales y éticos (valores) de la profesión docente, en lo que atañe a los supuestos que inciden o no en el DP.

A lo anterior, cabría añadir que todas estas ideas las inscribimos en las consideraciones expuestas por el CEDEFOP (2013b), conforme a la denominada *Dimension VII: work values*, en donde se pone de manifiesto que:

...the dimension work values (...) involves an individual's evaluation of the importance of work activities, of the nature of the work (...), and of conditions of the work environment (...). To achieve a good 'fit' (that is both a satisfactory performance and job satisfaction), an individual's preferences and expectations, his/her needs, should match corresponding stimulus conditions associated with the maintenance of work behaviour, called reinforcers (Smith and Campbell, 2006) (p. 56).

Capítulo 4

Hacia una concertación institucional de la cualificación profesional docente

El interés por las dinámicas, dispositivos y procesos de establecimiento y desarrollo de competencias profesionales docentes, continua incentivándose además por los datos del Informe de la European Commission (2015c), *Shaping Career-long Perspectives on Teaching*, que sustentan esa gran tendencia a optimizar el DP docente. Su logro dependerá de una adecuada atención a las necesidades de aprendizaje de cada docente, y de la provisión de estructuras e instrumentos de apoyo y seguimiento de la trayectoria profesional y niveles de competencia, que aseguren esa cualificación profesional docente esperada.

Como se viene haciendo explícito para los distintos sectores productivos, se parte de la consideración de un desempeño de calidad de las funciones y tareas específicas, de su significación para la actividad profesional, y de la preparación necesaria para ello.

Es un compromiso explícitamente planteado en el *Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión*, sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), mediante cuestiones concretas relativas a:

- Reforzar las fases de contratación, selección e iniciación de los mejores y más idóneos candidatos para la profesión docente.
- Aumentar el atractivo, para ambos sexos, y el estatus de la profesión docente.
- Apoyar la educación inicial y el desarrollo profesional permanente en todos los niveles.

- Promocionar la excelencia en la docencia a todos los niveles, en la concepción de programas de formación del profesorado y en la organización del aprendizaje y las estructuras de incentivos.
- Explorar nuevas maneras de evaluar la calidad de la formación del profesorado.

Cuestiones, cuyo análisis comparativo por países se encuentra en European Commission/EACEA/Eurydice (2018).

Se trata de afrontar dos orientaciones básicas que, sobre la calidad en el DP, fueron enunciadas por Hagger & McIntyre (2006) como sigue: “the capability of systematic assessment of one’s own professional knowledge and practices on the basis of a wide range of criteria coming from practice, theory and research; critical and responsive attitudes to innovation and professional improvement” (p. 16).

Esa evaluación sistemática del propio conocimiento y práctica profesional, y esa actitud crítica y receptiva a la mejora en las actuaciones profesionales docentes, han de ser generadoras de las competencias requeridas y, eventualmente, del aprendizaje de otras nuevas (emergentes).

Subyace a todo ello, la convicción de que la dimensión formativa del *aprendizaje de competencias* tiene su complemento lógico en la certificativa de *cualificación de competencias*; de una cualificación de estos nuevos especialistas de la enseñanza bilingüe, que no ha de residir únicamente en poseer el nivel (B2, C1) de dominio de la LE de la sección. La certificación de la competencia lingüística en LE es ya un requisito *sine qua non*.

4.1. LA GESTIÓN DE LA CUALIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DEL DOCENTE *DE Y EN* LENGUAS EXTRANJERAS

En la óptica de la Sociología del trabajo, el objetivo de la inserción e integración de estos docentes en las instituciones de E&F que les empleen, dota a la noción de cualificación de una gran influencia sobre su estatus profesional. Se subraya además de forma genérica que, al conferir un reconocimiento oficial de las competencias requeridas, se faculta legalmente para el desempeño de la profesión, refrendado por el valor otorgado a los resultados de aprendizaje a un determinado nivel.

Es oportuno insistir en que, como para cualquier otra profesión, la cualificación de competencias del docente *de y en* LE da cuenta de un perfil profesional específico, de que se poseen los requisitos para las funciones y tareas asociadas al desempeño docente.

El alcance de una cualificación en este sector de docentes es, pues, el genérico; es decir, el contemplado en nuestro contexto en la *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio*, de las cualificaciones y de la formación profesional. Pudimos leer en ese momento, que se asocia al conjunto de competencias profesionales con significación

en el empleo, a las adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral. Y, como se ha indicado, encuentra para su desarrollo el documento base de consulta europeo, *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning* (European Commission, 2005c); un EQF / MEC, establecido *a priori* para las titulaciones de formación profesional existentes.

Se confirma, por la aportación conceptual de Bergan (2007), y en virtud del informe de la OCDE (2008) relativo a *Sistemas de cualificación. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida*, que la cualificación del docente *de y en LE* puede ser comprendida desde dos prismas:

- El de ser una entidad física o material que permitiría acreditarle y certificarle para ejercer su labor profesional docente, y que se inscribiría en la lógica del profesionismo.
- El de ser una vía para adquirir la condición de profesional, en el sentido de que disponga de las competencias profesionales que le son propias. Se inscribiría en la lógica de la profesionalidad.

Es por lo que conviene retomar las consideraciones que compartió Imbernon (1994) sobre la “desprofesionalización” y la “descualificación” del profesorado, con el fin de no obviar dos hechos identificables y problemáticos, que ya apuntamos en el Capítulo 3 desde la óptica de la inadecuación o desajuste de competencias:

- Por una parte, el de la *infracualificación*, referida –como aparece en Tissot (dir.) *et al.* (2014)– a la situación temporal o permanente en la que una persona posee un nivel de cualificación inferior al requerido para el trabajo que desempeña. Incluye la idea de carencia o escasez de cualificaciones; es decir, la situación en la que no se puede satisfacer la demanda de competencias del mercado de trabajo. Puede ser consecuencia, por ejemplo, de ofertas formativas carenciales, de desequilibrios según zonas geográficas, así como de la falta de atractivo de la profesión en sí misma, quizá por remuneración escasa o reconocimiento social insuficiente.

- Por otra parte, el de la *sobrecualificación*, entendida como la suma y el valor de cualificaciones que los individuos pueden poseer, en función de las demandadas para el puesto de trabajo requerido. Es contemplada como la situación en la que una persona posee un nivel de cualificación superior al exigido en el puesto de trabajo que ocupa, pudiendo igualmente extinguirse o permanecer su condición en el tiempo.

Ante estos planteamientos, que conciernen igualmente a las nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje bilingüe, entendemos como responsables universitarios del movimiento de la profesión del docente *de y en LE*, que se demanda la modernización del apoyo y seguimiento a este sector de especialistas:

- Atendiendo al reconocimiento de nuevas cualificaciones profesionales o de las competencias profesionales ya existentes, pero actualizadas.
- Paliando, a lo largo de cada trayectoria profesional, la escasa transparencia en las competencias de los docentes que se encuentran implicados en esas situaciones de enseñanza y aprendizaje bilingüe.
- Revalorizando esas cualificaciones profesionales, organizando, ampliando y adecuando el DP en torno a los componentes competenciales específicos existentes y, ante todo, a los emergentes, como es el caso de la adaptación.

4.1.1. Contextos y procedimientos

Resulta ineludible asumir, según aparece expresado en European Commission (2005b), que efectivamente una de las prioridades derivadas de los principios comunes europeos relativos a las competencias de los docentes se refiere a: “recognition of the competences and qualifications of teachers” (...), “within the broader context of education policy in general (...) Teachers’ qualifications and achievements should be understood within the European Qualifications Framework” (p. 2).

Corresponde a la corriente internacional que, ya desde la década de los 90, se ha promovido por la National Commission on Teaching on America’s Future. Según se expone en Cheng, Chow & Tsui (eds.) (2001):

Further, underscoring that there are major flaws in teacher preparation programs, the report advocates such broad policy recommendations as setting standards for teachers by creating performance-based systems of teacher licensing, advanced certification and education program accreditation that are linked to new student standards, connected to one another and based on current knowledge about effective teaching (p. 5).

Y, hay que reconocer que se está recorriendo un importante camino para garantizar que el estatus profesional docente, la formación a lo largo de la vida profesional, y las cualificaciones que correspondan, encuentren el gran respaldo en las determinaciones derivadas del citado EQF / MEC. Institucionalmente, se nos remite, en gran medida, a las instituciones del EEES; en particular, para los procedimientos que se legitiman a través de disposiciones oficiales, tales como las significativamente alojadas en las *Conclusiones del Consejo, de 26 de noviembre de 2009*, sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes.

Se entiende que, durante los procesos de profesionalización y DP docente, los especialistas de la enseñanza *de y en* LE han de estar en condiciones de confrontarse a lo que se conoce como *balance de competencias* en el seno del desarrollo de

la carrera (Alberici & Serreri, 2005; Rodríguez Moreno, 2006). Encontramos específicamente tratados su origen, fundamentos teóricos y propuesta de aplicación vinculada al OBSERVAL, en Valea Casado (2017).

Acogido ese balance a once criterios deontológicos promovidos en 2015 por la *Fédération européenne des Centres de bilan et d'orientation professionnelle*¹, y adoptando la concepción del mismo que se ofrece en Tissot (dir.) *et al.* (2014), se caracterizaría para ellos por someter a juicio personal –de forma independiente, y solo quizá de forma voluntaria– la trayectoria profesional y el puesto docente que ocupen.

A través de un análisis de las propias competencias profesionales, de sus aptitudes y motivaciones y movilizándolo la reflexión personal, se dotaría de significación a la adaptabilidad del docente, a su evolución, a la preparación para la cualificación apropiada de los aprendizajes de competencias profesionales. Se acompañaría así la (re)construcción del perfil profesional.

Al plantearse la cualificación por unidades de competencia, y vincularse a la validación y certificación de competencias de cada profesional docente, se ha de abordar en el seno de los contextos de aprendizaje conforme a *marcos referenciales e instrumentos estratégicos de estandarización*, a los que ya aludimos en el capítulo 1. (Su uso por países, se describe en el Anexo 5 que incluimos).

Cabe añadir al respecto, la firme *Recomendación 2012/C 398 del Consejo de la Unión Europea, de 20 de diciembre de 2012*, sobre la validación del aprendizaje no formal e informal. Se trata de lo que, refiriéndose a la Enseñanza Superior, García-Blanco, Bautista-Cerro & Ruiz-Corbella (2016) precisan: se ha de valorar y reconocer el dominio de competencias independientemente de dónde se hayan adquirido.

Es necesario, pues, recurrir a esa forma de cualificación surgida en la década de los 70, la VAE, cuando por una parte, sabemos que no es solamente la certificación de un nivel de dominio de la LE, la que aporta una garantía a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas no lingüísticas en LE. Y cuando, por otra, es evidente que no está suficientemente generalizado el requisito de una acreditación de las competencias específicas de estos especialistas en ejercicio. Es por lo que conviene bien a la promoción de lo que se considera un derecho individual de los docentes que asumen la enseñanza bilingüe en todos los contextos de E&F, ya que encierra la posibilidad de obtener la totalidad o parte de un diploma, un título o un certificado de cualificación profesional, con el mismo valor que el obtenido por la formación.

Es también un desafío metodológico que tiene ya hoy importantes implicaciones en el espacio europeo, pues ofrece carta de ciudadanía al aprendizaje a lo largo de la vida, al vincular los aprendizajes de competencias docentes logrados en distintos momentos de la vida: los de la experiencia en un estadio vital concreto, con

¹ En la que el OBSERVAL es Miembro de derecho.

los del sistema educativo universitario formal (Rimbau Gilabert, Delgado García & Rifà Pous, 2008).

4.1.2. Destinatarios e instancias implicadas

Presenta un especial interés para los docentes especialistas de la enseñanza *de y en LE* que se pretenda, desde las disposiciones oficiales genéricas al respecto:

- Potenciar la formación permanente de los docentes como garantía de la calidad de la enseñanza y aprendizaje.
- Evaluar las competencias profesionales adquiridas en el desempeño profesional y por otras vías no formales e informales de formación.
- Acreditar de manera oficial las competencias profesionales, con el fin de favorecer la transparencia y el reconocimiento de la cualificación de esos nuevos especialistas de la enseñanza.

Son destinatarios principales los docentes de las enseñanzas no universitarias, por su contingente más elevado, y por su mayor tradición en este tipo de enseñanza bilingüe. Si bien, afectaría además a aquellos docentes del EEES, que recientemente están asumiendo la enseñanza bilingüe en el seno de los programas de internacionalización de las universidades, y a quienes sin duda ya se les debería exigir el requisito *sine qua non* de tener certificado su dominio de la LE, expedido por las instancias correspondientes. A todos ellos, en función de la optimización de su DP, y del valor de los rasgos y atributos de la adaptación, les afecta el hecho de formalizar y visibilizar institucionalmente la cualificación de las competencias profesionales específicas adquiridas.

La gestión de esta forma de cualificación implica a diversas instituciones y órganos, cuyos responsables habrían de intervenir a lo largo del proceso en su *vertiente de regulación administrativa* y en su *vertiente de orientación, acompañamiento y apoyo*. Podemos indicar, en primera instancia a: la Consejería de Educación, Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, la ANECA, los Departamentos universitarios que integran el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. En segunda instancia, a Servicios y Comisiones establecidos al efecto.

4.1.3. Fases y actuaciones

En su *vertiente de regulación administrativa*, son varias las fases o procesos canónicos ya citados que deben ser desarrollados; a saber: *reconocimiento, validación, evaluación, acreditación, certificación y registro* de los resultados del aprendizaje y de la experiencia.

- El *reconocimiento* que, en Tissot (dir.) *et al.* (2014), se describe como el “proceso que otorga valor formal a los conocimientos, las destrezas y las competencias mediante: la validación del aprendizaje no formal e informal; (...) la concesión de cualificaciones (certificados, diplomas o títulos)” (p. 212).

Por tanto, se aborda como una actuación de consideración por parte de los agentes a quienes corresponda, previa a una examinación rigurosa por la que se otorgue un valor a las competencias del profesional que se ocupa de la enseñanza *de y en* LE; competencias declaradas y aceptadas o ratificadas en el seno del colectivo docente.

- La *validación* de los resultados del aprendizaje que, en Tissot (dir.) *et al.* (2014), se describe como la confirmación por parte del organismo competente de que los resultados de aprendizaje se han adquirido, evaluado y medido conforme a un determinado nivel; siendo desde el punto de vista de Colardyn & Bjornavold (2004) “without a comprehensive validation system at national level, lifelong learning remains theoretical” (p. 86).

Por tanto, se aborda como una actuación de verificación fehaciente del cumplimiento de las exigencias establecidas, y de legitimación para una ocupación particular a la que el docente *de y en* LE aspira en virtud de su DP.

- La *evaluación* de los resultados del aprendizaje, que se cifra en la apreciación estructurada que efectúa un comité de expertos. De acuerdo con el *Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral*, “se comprueba si la competencia profesional de una persona cumple o no con las realizaciones y criterios especificados en las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales” (p. 72706).

- La *acreditación* que, en Tissot (dir.) *et al.* (2014), se desvela como un proceso de garantía de calidad. Se realiza –por la superación de los procesos anteriores o por homologación–, para permitir la capacitación y/o facultad para el desempeño de la profesión según la situación docente contractual de la que se trate.

Por tanto, se aborda como una actuación de concesión de certeza y aseguramiento o autorización, por la que se habilita al desempeño de funciones y tareas específicas que se encomiendan –en concreto– al docente *de y en* LE.

- La *certificación* que se hace tangible en un “documento oficial, expedido por un organismo certificador, que indica el nivel de cualificación alcanzado por una persona, tras su evaluación y validación conforme a normas predefinidas” (*Ibid.*, p. 41).

Por tanto, se aborda como una actuación de constancia oficial y legitimación de ese ejercicio profesional como especialista docente, por la que se expide, bajo formas facultativas, un título, diploma o certificado.

• El *registro* se entiende como la inscripción y custodia administrativa que confiere validez legal al reconocimiento público de las competencias profesionales visibles.

Por tanto, se aborda desde la función de gestionar el fichero de registro que corresponde al Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), al que pueden tener acceso el Ministerio de Educación y las administraciones educativas y laborales de las respectivas Comunidades Autónomas.

Recogemos en la Figura 4 el esquema secuencial de los aspectos procedimentales y operativos, configurado a partir de estas precisiones de orden institucional.



Figura 4. Procedimientos y actuaciones para la cualificación de competencias profesionales.
(Elaboración propia)

Por las consideraciones anteriores, se trata de formalizar un marco de evaluación que asegure el reconocimiento y la transferibilidad de las cualificaciones (entendidas aquí como competencias profesionales) de estos docentes en toda Europa. Así consta en el ya citado *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* de Kelly *et al.* (2004) con el carácter de elemento clave número 9: “A European-level evaluation framework for initial and in-service teacher education programmes, enabling accreditation and mobility.” (p. 37).

4.1.4. Marcos referenciales nacionales y sectoriales

Según se desprende del EQF / MEC, las cualificaciones deben realizarse, como ya anticipamos, en relación con los *marcos nacionales de cualificación* (MNC) y los *marcos sectoriales de cualificación* (MSC).

Estos constructos formales caracterizan los niveles de cualificación mediante descriptores de una amplia gama de competencias. Responden a las reiteradas peticiones de los Estados miembros de la UE de disponer de un marco común de referencia, para aumentar la transparencia, la comparabilidad y la transferibilidad de las cualificaciones de los ciudadanos europeos y, al mismo tiempo, promover la obtención de cualificaciones de niveles superiores.

Su necesidad se apoya en lo que conllevan las nociones de transparencia y transferibilidad según se las define en Tissot (dir.) *et al.* (2014). La transparencia el “grado de visibilidad y de claridad de las cualificaciones, sus contenidos y su valor en el mercado (sectorial, regional, nacional o internacional) de trabajo y en los sistemas educativos y formativos” (p. 275). Y, la transferibilidad el “grado en que resulta posible seguir utilizando conocimientos, destrezas y competencias en un nuevo entorno profesional o educativo, y/o lograr su validación y certificación” (*Ibid.*, p. 272).

Aún más, en la nota anexa a la definición principal, se indica que el EQF / MEC se compone de los ocho niveles de referencia, descritos en términos de resultados de aprendizaje, desde los más básicos hasta los del máximo grado posible (universitario o de formación profesional).

A partir de esos niveles, EQF-SPREAD (2009) constituye la Guía para el desarrollo de los MNC y los MSC en los países europeos.

En nuestro contexto, en el nivel estructural y organizativo curricular nacional (*macro*), es el *Marco Español de Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida* (MECU) el que, con carácter subsidiario, corresponde en sus ocho niveles a la concreción del EQF / MEC. Posee sus propios procedimientos de cualificaciones profesionales obtenidas tanto dentro, como fuera del propio sistema educativo español:

- Las obtenidas dentro del sistema educativo se reconocen conforme a las enseñanzas formales que la LOMCE regula; a saber: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional, Bachillerato, Enseñanzas universitarias, Enseñanzas artísticas, Enseñanzas deportivas y Enseñanzas de idiomas.
- Las obtenidas fuera del sistema educativo se reconocen mediante certificados de profesionalidad y carnés profesionales, expedidos por los Ministerios competentes al efecto.

Así mismo, su propio procedimiento de validación de aprendizajes adquiridos formalmente o por la experiencia (VAE), incluye según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:

- El reconocimiento de competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.
- El reconocimiento de aprendizajes formales previos en Formación profesional.
- La equivalencia de cualificaciones no universitarias a efectos laborales.
- La convalidación y homologación de estudios y títulos extranjeros.
- El reconocimiento de aprendizajes previos en educación universitaria.
- Otros casos.

Entre sus funciones principales es de rigor señalar, porque afectan también al docente especialista de la enseñanza *de* y *en* LE:

- La firme contribución al reconocimiento de cualificaciones en el contexto nacional, obtenidas a través del aprendizaje formal, no formal e informal y de la experiencia, comparándolo con el de Europa.
- La dinamización de los procesos de cualificación de aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida, por cuanto que integra la validación de los mismos en España, mediante el reconocimiento oficial de experiencias y cualificaciones o mediante la certificación correspondiente de formación.
- La información, por dar cuenta del nivel específico de cualificación tanto a los propios docentes especialistas, como a los empleadores, a las entidades y organismos de formación (CSFP, CFIE, CFPI, etc.), en comparación con los niveles demandados en el ámbito de trabajo para un desempeño profesional concreto.

Conforme al proceso de Bolonia y a las estrategias de empleabilidad y movilidad internacional, y en correspondencia con el *Marco Europeo de Cualificaciones para el EEES –QF-EHEA–*, en el *Marco Español de Cualificación para la Educación Superior –MECES–* se contemplan cuatro niveles de cualificación, a saber: Técnico Superior (Nivel 1), Grado (Nivel 2), Máster (Nivel 3) y Doctor (Nivel 4). Así consta en la disposición oficial del *Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio* por el que se estableció.

Observamos en la Figura 5, tomada de la plataforma del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, las relaciones de interdependencia entre los marcos europeos y los marcos nacionales.

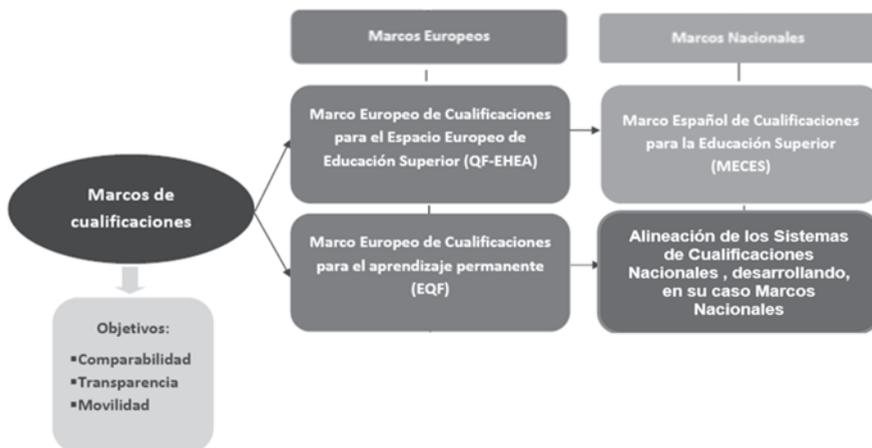


Figura 5. Alineación de los marcos nacionales de cualificaciones profesionales (Tomada de la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

Un marco sectorial para los especialistas de la enseñanza y aprendizaje *de y en* LE

Al servicio de los aspectos planteados, consecuentemente, un marco de cualificación relativo a los especialistas de la enseñanza y aprendizaje *de y en* LE viene a constituir un marco sectorial nacional alineado con el EQF / MEC, como revelamos en la Figura 6.



Figura 6. Hacia un marco sectorial –nacional– de cualificación para los especialistas de la enseñanza *de y en* LE. (Adaptada de la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

4.2. UN DISPOSITIVO REFERENCIAL FOCALIZADO EN LA ADAPTACIÓN

En este orden de cosas, para la *vertiente de orientación, acompañamiento y apoyo externo* en la gestión de las cualificaciones, y ante la demanda de instrumentos y dispositivos vinculados a los marcos de cualificaciones profesionales y a los marcos sectoriales, se revela como un valor añadido disponer de un dispositivo referencial con el carácter de *metamarco estratégico*, focalizado en la *adaptación*.

Según la hemos formulado e interpretado en el Capítulo 3, a través de los rasgos de la capacidad de adaptación y los atributos de la adaptabilidad, es un factor intrínseco que condiciona el DP más allá de las autopercepciones sobre la eficacia. A lo que se añade, que el análisis de las necesidades de los docentes en materia de formación resulta insuficiente para afrontar la complejidad del reto del DP.

En el seno del amplio proceso que supone el logro de las cualificaciones docentes, se pretende que un *metamarco estratégico*, dotado de una especificidad operativa y hermenéutica, proporcione informaciones socio-académicas y personales (individuales) para identificar y valorar la *adaptabilidad* de los docentes.

Como instrumento o dispositivo referencial, se pretende inscribirlo en esa vertiente de orientación, acompañamiento y apoyo, con el fin de que los agentes concernidos (profesionales, formadores, etc.), y los propios destinatarios estén en mejores condiciones de afrontar:

- la sensibilización a un compromiso personal;
- la disposición a un comportamiento proactivo a corto, medio y largo plazo; y
- la toma de decisiones sobre el propio DP, sobre la organización del itinerario de aprendizaje de competencias para las cualificaciones oportunas.

Su implementación como estrategia emergente, a modo de buena práctica en el proceso de cualificación de los docentes especialistas de la enseñanza bilingüe, se prevé en la perspectiva más inmediata de lograr la optimización de su DP, y eventualmente su *empleabilidad*.

A modo de síntesis, y en función de las dimensiones de aprendizaje y cualificación de competencias —que convierten a la adaptabilidad y la empleabilidad en dos grandes expectativas para los propios docentes y todos los agentes implicados—, estimamos oportuno presentar en la Figura 7, los componentes institucionales a los que ha de vincularse el DP, el DPdC y las cualificaciones del sector de especialistas que nos ocupa.

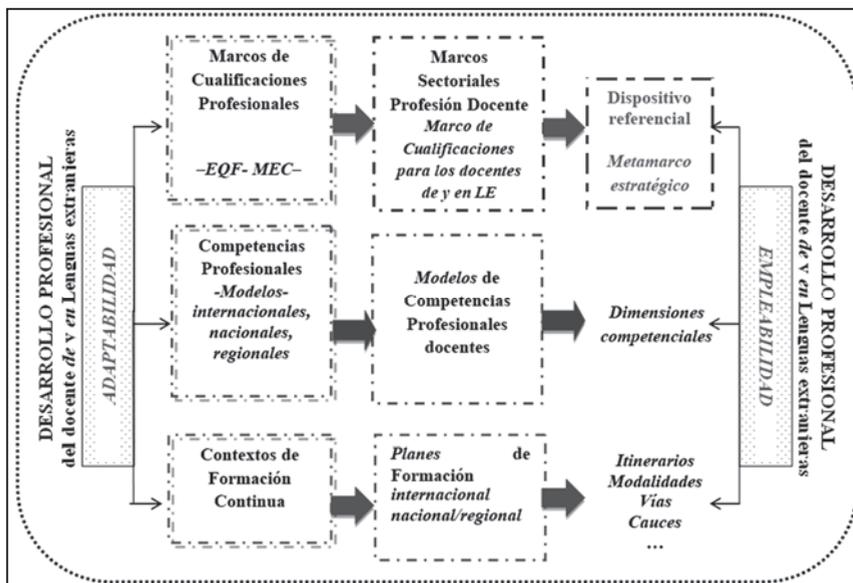


Figura 7. Componentes institucionales para el DP y el DPdC del docente *de y en* LE. (Elaboración propia)

4.2.1. Modelización de un *metamarco estratégico* en la cualificación del docente *de y en* Lenguas extranjeras

Conforme a estas precisiones, situamos la modelización del citado *metamarco* en la coherencia e interdependencia del espacio sectorial fructífero de orden nacional que constituye el marco sectorial, propio de los especialistas de la enseñanza *de y en* LE, e ilustramos su vinculación en la Figura 8.



Figura 8. Vinculación del *metamarco estratégico* propuesto a los marcos sectoriales. (Adaptada de la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

Para fundamentar, ante los agentes implicados, la estructura y organización de este *metamarco* con descriptores relativos a los rasgos de la capacidad de adaptación y los atributos de la adaptabilidad, la aproximación a los *referenciales de competencias* se nos muestra altamente productiva.

Esos referenciales son tomados, de manera efectiva, como marcos sectoriales procedentes de las determinaciones europeas para la formación y evaluación de estos docentes especialistas. Corresponden a los contextos organizativos curriculares *macro* y *meso* (nacionales y regionales), en los que se ha venido expresando la urgencia de las cualificaciones para el logro de la Estrategia de Lisboa (Comunicación a la Comisión 11.11.2003, E&F 2010).

Contienen y describen las competencias consideradas principales y necesarias para los docentes que nos ocupan, y siguen, en gran medida, la tradición de las competencias profesionales de docentes generalistas establecidas desde los trabajos de expertos como Perrenoud (2004a), Allen & van der Velden (eds.) (2007), Martinet, Raymond & Gauthier (2004) entre otros, o de organismos como la European Commission (2013b).

Adoptados desde posiciones políticas al respecto, su dimensión funcional y operativa depende de instancias administrativas y académicas –institucionales e institucionalizadas–, que se encarguen del control y la tutela de esa profesionalización y cualificación de los docentes. En este sentido, se han convertido en instrumentos imprescindibles, porque necesarios, para la toma de decisiones formativas y, a la vez, para establecer los procesos de evaluación de las competencias profesionales requeridas.

Su alto grado de oportunidad y utilidad les convierte en un objeto de estudio de interés, de lo que da prueba el Proyecto *Towards a common European framework of reference for language teachers*², en el marco del Programa 2016-2019 *Languages at the heart of learning*, del ECML/CELV. Se desarrolla en torno a los siguientes objetivos:

1. Better quality language education which meets the needs of all learners as a result of improved initial and in-service language teacher education, and autonomous professional development for language teachers and teachers of all subjects.
2. Greater international transparency and coherence in language teacher education that takes into account the diversity of educational contexts across member states.

² Son miembros del equipo del Proyecto Lukas Bleichenbacher, coordinador (Suiza), Anna Schröder-Sura (Alemania), Francis Goullier (Francia) y Richard Rossner (Reino Unido). Ver la plataforma disponible <http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/tabid/1796/language/en-GB/Default.aspx>

3. A deeper understanding and broader awareness of the role all teachers play in developing the linguistic repertoire of their learners.
4. Improved collaboration among teachers working with or through different languages in order to promote and support plurilingualism.
5. Dialogue and greater agreement on the key role that language teachers play in education.

4.2.2. Su concepción

El hecho de modelizar, en nuestro caso un *metamarco*, implica la observación, el análisis y la abstracción de marcos existentes. Es la oportunidad de poder identificar elementos coincidentes, compartidos y transferibles a otros contextos. Accedemos, en consecuencia, al repertorio de dichos instrumentos referenciales de competencias, que han sido catalogados para el Proyecto indicado en número de cincuenta (ver Anexo 6), según cuatro apartados relativos a:

1. FRAMEWORKS AND STANDARDS RELATING TO LANGUAGE TEACHER COMPETENCES
2. FRAMEWORKS FOR TEACHERS OF ALL SUBJECTS / FOR LANGUAGE(S) ACROSS THE CURRICULUM
3. FRAMEWORKS WITH A FOCUS ON LEARNERS' COMPETENCES
4. FURTHER RELEVANT DOCUMENTS

De entre ellos destacamos, en la Tabla 6, aquellos que se presentan como marcos cuyos descriptores se destinan a los docentes que se ocupan de la enseñanza y aprendizaje de LE. Están ordenados cronológicamente y agrupados, por su vocación funcional operativa, en los niveles organizativos curriculares internacional *supra*, nacional *macro* y regional *meso*.

MARCOS SECTORIALES PARA LOS DOCENTES DE LE
<input type="checkbox"/> Nivel organizativo curricular internacional - <i>supra</i>
• Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004). <i>European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. Final Report</i> . Southampton: University of Southampton.
• ECML (2007). <i>European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL</i>
• Passepartout Project (2009). <i>Kompetenzbeschreibung für die Grundausbildung für Lehrpersonen, die an der obligatorischen Schule Fremdsprachen unterrichten</i>
• National Board for Professional Teaching Standards USA (2010). <i>World Languages Standards for teachers of students ages 3-18+</i>
• Eaquals (2013). <i>The Eaquals Framework for Language Teacher Training and Development</i>
• ACTOSTL Project (2013). <i>Empowering Student and Initial Language Teachers through Framework-based Portfolios and Can-do Statements (plus observation sheet)</i>
• EPG Project (2013). <i>The European Profiling Grid</i>
• Cambridge English (2014). <i>Cambridge English Teaching Framework</i>
• British Council (2015). <i>Continuing Professional Development (CPD) Framework for teachers</i>
<input type="checkbox"/> Nivel organizativo curricular nacional - <i>macro</i>
• Instituto Cervantes (2012). <i>Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras</i>
<input type="checkbox"/> Nivel organizativo curricular regional - <i>meso</i>
• Junta de Castilla y León (2011). <i>Modelo de competencias profesionales del profesorado</i>

Tabla 6. Marcos sectoriales –nivel *supra*, *macro*, *meso*, para los docentes de LE.
(Adaptada del repertorio del ECML/CELV)

Al mismo tiempo destacamos, también ordenados cronológicamente en la Tabla 7, aquellos que se presentan como marcos sectoriales destinados en particular a los docentes especialistas de la enseñanza *de* y *en* LE. En ellos advertimos –por su procedencia–, una vocación funcional operativa en el nivel organizativo curricular *supra*, transferible a otros contextos.

MARCOS SECTORIALES PARA LOS DOCENTES DE Y EN LE
• Moreau, F. (2006). <i>Compétences spécifiques aux enseignants de DNL (disciplines non-linguistiques) dans les sections bilingues francophones en Pologne</i>
• ECML (2007). <i>ICCinTE - Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence - A Guide for Language Teachers and Teacher Educators</i>
• Anglo-French Bilateral Piloting Committee (2007). <i>Cadre commun d'objectifs / Common reference framework</i>
• BALEAP (2008). <i>Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes</i>
• Järvinen, Heini- Marja ed. (2009). <i>Handbook - Language in Content Instruction (EU project)</i>
• Bertaux, P., Coonan, C.M., Frigols-Martin, M.J., & Mehisto, P. (2010). <i>The CLIL Teacher's Competences Grid</i>
• ECML (2011). <i>European Framework for CLIL Teacher Education</i>

• Alfärådet, the Nordic Adult Literacy Network (2013). <i>Description of Teachers' Competence in initial and functional literacy for adults with non-Nordic mother tongues</i>
• BALEAP (2014). <i>Teaching English for Academic Purposes - CPD Accreditation Scheme Handbook</i>
• PHSG, SUPSI-DFA, HEPL, UNIL (2014). <i>Profession-related Language Competence Profile for Foreign Language Teachers ("Swiss Profiles")</i>
• Miriadi Project (2015). <i>Le Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC)</i>
• ECML (2015). <i>PEPELINO – European Portfolio for Pre-primary Educators</i>

Tabla 7. Marcos sectoriales específicos para los docentes *de* y *en* LE.
(Adaptada del repertorio del ECML/CELV)

Del análisis comprensivo y comparativo de las áreas de competencias retenidas en estos marcos sectoriales, observamos que la mayoría están estructurados en coherencia con las funciones de actuación profesional docente. Se identifica, también en la mayor parte de ellos y en el área de competencias *Values*, un elemento común compartido como pilar del desarrollo del capital humano. Es la atención al DP, y a una capacidad de aprendizaje (en el sentido retenido en los documentos ya citados: Comisión Europea, 2005; European Commission, 2005b).

Values: área competencial común que, en tanto que forma parte del sistema interno de valores individuales, se orienta a la disposición positiva hacia el propio DP y hacia su gestión. Apela al código ético y deontológico profesional y a las actitudes que se manifiestan en la asunción de funciones y tareas docentes.

Son diversos los enunciados y muy amplia la gama de descriptores al respecto: organizar la propia formación continua / a lo largo de la trayectoria profesional; desarrollar y actualizar el propio DP docente; comprometerse con una gestión individual y colectiva de DP; definir objetivos a corto, medio y largo plazo de la propia carrera docente; perseverar en el DP; etc.

Todos están en la línea competencial de una *Gestión del propio desarrollo profesional* que, anclada en los valores identitarios de los docentes (los *Values*), integra el compromiso con la profesión, la comprensión de la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, la implicación para un DP y un DPdC, el perfeccionamiento profesional continuo, la construcción y reconstrucción permanente de la profesionalización y del DP. Y es para esa gestión del DP, para lo que la adaptación constituye un indicador clave.

Basándonos en estas determinaciones, concebimos y elaboramos el *meta-marco* focalizado en la adaptación, como un dispositivo referencial estratégico en la cualificación y profesionalización del docente *de* y *en* LE, objeto de aplicación de

forma personalizada a lo largo de las trayectorias profesionales, y susceptible de concertación e institucionalización, por cuanto que:

- Garantice que abarca la doble perspectiva de desarrollo psico-socio-cognitivo y profesionalizador del DP, de forma que no solo sea cuestión de conocimiento, sino también de destrezas y de esa área de competencias específicas (*Values*).
- Sirva para el seguimiento, acompañamiento y orientación de los docentes, motive la validación de las competencias adquiridas, y tenga su impacto en la optimización del DP docente.

4.2.3. Su estructura y organización

Es por lo que, para la estructura y organización de este *metamarco*³:

a) Priorizamos los factores que –correspondientes al sistema del organismo conductual y al de la personalidad–, afectan a la adaptación; es decir, a los rasgos de la capacidad de adaptación y los atributos de la adaptabilidad (como hemos expuesto el capítulo 3, y cuyas correspondencias se muestran en la Figura 3).

b) Delimitamos siete competencias vinculadas a la adaptación, y las definimos con indicación del documento de referencia utilizado para ello:

- *Conocer la institución e integrarse en ella*
- *Organizar la propia formación continua*
- *Desarrollar y actualizar el propio plan de desarrollo profesional docente*
- *Comprometerse con una gestión individual y colectiva de desarrollo profesional*
- *Analizar y reflexionar sobre la práctica docente*
- *Definir objetivos, a corto – medio y largo plazo, de la propia carrera docente*
- *Formación en valores sociales y culturales.*

c) Identificamos, por los términos que las definen, su relación con los componentes o dimensiones canónicas de toda competencia, en términos de: *Conocimientos, Destrezas y Actitudes*; así como su interdependencia y complementariedad intrínseca, según se muestra en la Tabla 8.

d) Organizamos las escalas de sus descriptores no reflejando los ocho niveles del EQF / MEC, sino más bien conforme a cinco fases o etapas de DP –por años de servicio–, *estadios* ampliamente compartidos en medio de la diversidad de los sistemas de E&F europeos, a los que corresponden *estados* psico-afectivos y comportamentales igualmente compartidos (Ver en Capítulo 1, apartado 1.3.2). Sus denominaciones y delimitación están expuestas en la Tabla 9 que sigue.

³ Sometido a debate en un Foro internacional, con motivo de los *30 años de Ensino de línguas/Formação de professores de línguas 1986/1987–2016*, en la Universidad del Algarve-Faro (Portugal) (julio de 2017).

Dimensiones competenciales	Competencias en relación con la adaptación (<i>Values</i>)	Definición
Conocimientos	<p>1.1. Conocer la institución e integrarse en ella (Instituto Cervantes, 2012; Le Boterf, 2006)</p> <p>1.2. Organizar la propia formación continua (Perrenoud, 2004a; Vez, 2001a)</p> <p>2.1. Desarrollar y actualizar el propio plan de desarrollo profesional docente (Marsh, Mehisto, Wolff & Frigols Martín, 2011; Vélaz de Medrano & Vaillant [coords.], 2009)</p>	<p>Se refiere a la toma de conciencia sobre la estructura y normativa propia de la institución. Implica desenvolverse y formarse en ella, participar en su desarrollo y mejora, adaptarse a los cambios fortuitos que en ella tienen lugar y conocer sus productos y servicios.</p> <p>Se refiere a saber establecer un control de su propio DPdC y a la gestión y evaluación –individuales y colectivas– de su propio programa personal de formación continua. Implica comprender los aspectos formativos y normativos de orden institucional.</p> <p>Se refiere a la reflexión personal sobre ese programa personal de formación, por la que se espera un compromiso para desarrollarlo y actualizarlo periódicamente, en función de la planificación de un itinerario de DPdC. Implica movilizar y actualizar el compromiso periódicamente.</p>
Destrezas	<p>2.2. Comprometerse con una gestión individual y colectiva de desarrollo profesional (Martinet, Raymond & Gauthier, 2004; Perrenoud, 1996b; Vermersch, 1994)</p> <p>3.1. Analizar y reflexionar sobre la práctica docente (EAQUALS, 2013; Instituto Cervantes, 2012; Le Boterf, 2006; Schön, 1992)</p>	<p>Se refiere a la implicación y participación en opciones de DP, intercambiando ideas y experiencias con otros especialistas. Implica establecer regularmente un balance de las competencias profesionales docentes, utilizando medios y recursos apropiados para su desarrollo.</p> <p>Se refiere a la adopción de una visión reflexiva y crítica de forma constante para analizar el propio desempeño profesional, a través del intercambio y observación entre docentes. Implica hacer explícitos aspectos de la práctica docente, tanto por sí mismo como por el <i>feedback</i> proporcionado por terceros, con el fin de mejorar la actuación profesional.</p>
Actitudes	<p>3.2. Definir objetivos, a corto – medio y largo plazo, de la propia carrera docente (British Council, 2015; Vélaz de Medrano & Vaillant [coords.], 2009)</p> <p>3.3. Formación en valores sociales y culturales (Heyworth, 2013; Kelly <i>et al.</i>, 2004)</p>	<p>Se refiere a la toma de responsabilidad para el DPdC desde la identificación de las propias necesidades profesionales y la ausencia de incertidumbre. Implica reducirla y desarrollar la autonomía en la planificación de estrategias para lograr objetivos profesionales específicos.</p> <p>Se refiere a la orientación continua al intercambio por la promoción de valores sociales y culturales, y de la interculturalidad. Implica la cooperación con docentes de distintos contextos, nacionales e internacionales.</p>

Tabla 8. Definición de los componentes competenciales de la adaptación para un *metamarco estratégico* en la cualificación de los docentes de y en LE. (Elaboración propia)

Etapas de desarrollo profesional del docente <i>de</i> y en Lenguas extranjeras					
Competencias/ Values/ Adaptación	Ingreso a la profesión	Transición	Estabilización y compromiso	Crisis de la carrera	Preparación a la jubilación
... con muy poca toma de conciencia ante la necesidad del conocimiento del panorama normativo y formativo, y en relación con algunos atributos del rasgo Fuerzas.	... con poca toma de conciencia ante la necesidad del conocimiento del panorama normativo y formativo, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios y Fuerzas.	... con cierta toma de conciencia ante la necesidad del conocimiento del panorama normativo y formativo, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios y Fuerzas.	... con bastante toma de conciencia ante la necesidad del conocimiento del panorama normativo y formativo, y en relación con gran parte de los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	... con una gran toma de conciencia ante la necesidad del conocimiento del panorama normativo y formativo, y en relación con todos los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	
... con muy poca comprensión de los aspectos normativos y formativos en su programa personal de formación, y en relación con algunos atributos del rasgo Mecanismos.	... con poca comprensión de los aspectos normativos y formativos en su programa personal de formación, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios y Mecanismos.	... con cierta comprensión de los aspectos normativos y formativos en su programa personal de formación, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	... con bastante comprensión de los aspectos normativos y formativos en su programa personal de formación, y en relación con gran parte de los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	... con mucha comprensión de los aspectos normativos y formativos en su programa personal de formación, y en relación con todos los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	
... sin periodicidad, ante un itinerario de DP muy poco amplio, y en relación con algunos atributos del rasgo Criterios.	... con poca periodicidad, ante un itinerario de DP poco amplio, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios y Fuerzas.	... con cierta periodicidad, ante un itinerario de DP relativamente amplio, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	... con bastante periodicidad, ante un itinerario de DP bastante amplio, y en relación con los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	... con mucha periodicidad, ante un itinerario de DP muy amplio, y en relación con todos los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	
... con muy poca regularidad, ante una gran falta de implicación y participación, y en relación con algunos atributos del rasgo Fuerzas.	... con poca regularidad, ante bastante falta de implicación y participación, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios y Fuerzas.	... con relativa regularidad, ante una cierta implicación y participación, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	... con bastante regularidad, ante bastante implicación y participación, y en relación con gran parte de los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	... con mucha regularidad, ante una gran implicación y participación, y en relación con todos los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.	

<p>3.1. <i>Análisis y reflexión sobre la práctica docente ...</i></p>	<p>...con mucha visión crítica y reflexiva, ante aspectos de su práctica docente analizados y explicitados por él mismo y por el <i>feedback</i> de terceros, y en relación con algunos atributos del rasgo Criterios.</p>	<p>...con poca visión crítica y reflexiva, ante aspectos de su práctica docente analizados y explicitados por él mismo y por el <i>feedback</i> de terceros, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios y Mecanismos.</p>	<p>...con cierta visión crítica y reflexiva, ante aspectos de su práctica docente analizados y explicitados por él mismo y por el <i>feedback</i> de terceros, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.</p>	<p>... con bastante visión crítica y reflexiva, ante aspectos de su práctica docente analizados y explicitados por él mismo y por el <i>feedback</i> de terceros, y en relación con gran parte de los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.</p>	<p>...con mucha visión crítica y reflexiva, ante aspectos de su práctica docente analizados y explicitados por él mismo y por el <i>feedback</i> de terceros, y en relación con todos los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.</p>
<p>3.2. <i>Definir objetivos, a corto – medio y largo plazo, de la propia carrera docente ...</i></p>	<p>... con mucha incertidumbre, ante muy poca autonomía en la identificación de necesidades y estrategias profesionales, y en relación con algunos atributos del rasgo Criterios.</p>	<p>...aún con bastante incertidumbre, ante poca autonomía en la identificación de necesidades y estrategias profesionales, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios y Mecanismos.</p>	<p>... con relativa incertidumbre, ante una relativa autonomía en la identificación de necesidades y en la planificación de estrategias profesionales, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.</p>	<p>... con poca incertidumbre, ante bastante autonomía en la identificación de necesidades y en la planificación de estrategias profesionales, y en relación con gran parte de los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.</p>	<p>... con muy poca incertidumbre, ante una gran autonomía en la identificación de necesidades y en la planificación de estrategias profesionales, y en relación con todos los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.</p>
<p>3.3. <i>Formación en valores sociales y culturales ...</i></p>	<p>...con muy poca orientación y continuidad al intercambio y la cooperación con docentes en distintos contextos, y en relación con algunos atributos del rasgo Fuerzas.</p>	<p>...con poca orientación y continuidad al intercambio y la cooperación con docentes en distintos contextos, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios y Fuerzas.</p>	<p>... con cierta orientación y continuidad al intercambio y la cooperación con docentes en distintos contextos, y en relación con varios atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.</p>	<p>... con bastante orientación y continuidad al intercambio y la cooperación con docentes en distintos contextos, y en relación con gran parte de los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.</p>	<p>... con una gran orientación y continuidad al intercambio y la cooperación con docentes en distintos contextos, y en relación con todos los atributos de los rasgos Criterios, Mecanismos y Fuerzas.</p>

Tabla 9. Descriptores por etapas de desarrollo profesional para la identificación de la capacidad de adaptación y la adaptabilidad del docente de y en LE. (Elaboración propia)

4.2.4. Breves consideraciones para su implementación

Como se desprende de la definición que la Red Europea sobre Políticas de Orientación a lo largo de la vida (ELGPN), el recurso a la orientación, a las medidas de acompañamiento, es una necesidad (European Lifelong Guidance Policy Network –ELGPN–, 2012).

Una necesidad que, en el caso de los docentes que nos ocupan y en aras de personalizar la Gestión del desarrollo profesional, se debe atender considerando el *estadio* profesional (etapa o fase) y el *estado* (vital) en que se encuentren sus propias trayectorias docentes. Se hace referencia así, al hecho de enfocar, reconfigurar el DP y poner en marcha decisiones y transiciones conforme a las necesidades e intereses particulares.

Bien es cierto que en nuestro contexto, las instituciones y órganos responsables ofrecen diversas informaciones en plataformas y otros medios, pero sabemos por los datos del informe *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*, publicado en European Commission / EACEA / Eurydice (2018), que –al margen de la citación que destaca a la Comunidad Autónoma de Castilla y León–, la orientación y las medidas de acompañamiento o asesoramiento a los docentes son más bien poco frecuentes y de aplicación parcial. Solamente en Francia, Hungría y Austria es, incluso, una exigencia legal.

El hecho de inscribir el indicador adaptación en el seno del proceso de cualificación de estos docentes, supone contemplar este *metamarco estratégico* como una herramienta de prospección y anticipación. Es decir, como un dispositivo referencial (observatorio) que va a permitir identificar y valorar, con carácter ya sea de pronóstico ya sea de diagnóstico, el estado de la capacidad de adaptación y la adaptabilidad, y sin olvidar que están en construcción permanente, a la hora de emitir juicios al respecto. En el mismo sentido, y como parte de la formación académica inicial universitaria, va a permitir disponer de *índices* predictivos.

Es por lo que para su implementación, se dota a la *reflexividad* de un mayor alcance; a saber: el de la toma de decisiones para el DP. Al centrarlo en la persona, son los valores de los atributos de la adaptabilidad en las diferentes etapas y fases profesionales, los que aportan información sobre lo que afecta al DP de un docente, al funcionamiento de la Gestión del desarrollo profesional y, en consecuencia, para organizar su optimización. Es una manera de apoyar la importancia de la política de la Comisión Europea basada en evidencias (*evidence-based policy*), por la que consolida su base empírica en el ámbito de la política lingüística educativa.

Sin ser directamente un instrumento de orientación, de evaluación, certificación de competencias, o de selección de profesionales docentes, su implementación colabora, como indicamos al inicio de este capítulo, con el compromiso explícitamente planteado en el *Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión* sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Concretamente al inscribirse en: la exploración

de nuevas maneras de evaluar la calidad de la formación del profesorado; el refuerzo de las fases de selección y contratación de los más idóneos candidatos para la profesión docente; así como en la promoción de la excelencia en la docencia a todos los niveles, y en la concepción de programas de formación del profesorado.

Con la misma finalidad, es decir, la de identificar esos dos constructos: la capacidad de adaptación y la adaptabilidad, situamos estas mismas concepciones en el seno de los Programas de Orientación y Acompañamiento y trasladamos su funcionalidad y practicabilidad a tres ejes estimados significativos para los individuos de cualquier sector profesional:

- Las cualificaciones profesionales, conforme a los procesos y procedimientos establecidos.
- La empleabilidad de los que se vinculan a profesiones reconocidas y a profesiones emergentes.
- El emprendimiento social, en particular para el caso de los Servicios de Apoyo, Departamentos de Recursos Humanos (RRHH), etc., en el mundo de las empresas (Ministerio de Industria, Turismo y Comercio, 2010), a quienes interesa igualmente conocer la capacidad de adaptación de los individuos, y estar en mejores condiciones de decidir sobre su inserción e integración al empleo del que se trate, así como sobre su promoción.

De todo lo expuesto, situamos en la Figura 9 la funcionalidad de este *meta-marco estratégico* según tres ejes significativos enfocados a cualquier individuo.



Figura 9. Ejes de funcionalidad del *metamarco estratégico* focalizado en el factor adaptación. (Elaboración propia)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV. (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago (Chile): Oficina Regional de Educación de la UNESCO.
- Alberici, A., & Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages: orientation conceptuelle pour la recherche et la pratique en éducation. En L. Allal y L. Mottier (eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7–23). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L., & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: Cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de Psychologie*, 60, 265-296.
- Allen, J., & van der Velden, R. (eds.) (2007). *The flexible professional in the knowledge society: General results of the REFLEX project*. Netherlands: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Andrews, S. (2003). Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher. *Language Awareness*, 12(2), 81-95.
- Araújo, L., Dinis da Costa, P., Flisi, S., & Soto Calvo, E. (2015). *Languages and Employability. CRELL Report*. Luxembourg: Joint Research Centre's (JRC). European Commission. Publications Office of the European Union.
- Arroyo Sánchez, J.-C. (2010). *La adaptabilidad al cambio como ideología*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 1(27), 10-20. Doi: 10.1016/j.tate.2010.08.007
- Balslev, K., Vanhulle, S., & Pellanda Dieci, S. (2015). Indicators of professional development in texts written by prospective teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(1), 4-25.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares, & T. Urdan (eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. Vol. 5, (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

- Barbier, J. M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Barnhardt, S. (1997). Self-efficacy and second language learning. *The NCLRC Language Resources*, 1(5), 180-194.
- Bataille, M. (2005). Autobiographie, réflexivité et professionnalisation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 19-28.
- Beacco, J. C., & Byram, M. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. Education Policy Division. Language Policy Unit. Education Department. Directorate of Democratic Citizenship and Participation. DGII – Directorate General of Democracy.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016a). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. Education Policy Division. Language Policy Unit.
- Beacco, J. C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E., & Vollmer, H. (2016b). *A handbook for curriculum development and teacher training. The Language Dimension in all Subjects*. Strasbourg: Council of Europe. Education Policy Division. Language Policy Unit.
- Béckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Paris: De Boek.
- Béckers, J. (2008). Pour mieux comprendre les enjeux de l'enseignant comme acteur social: un éclairage historique et comparatif. En J. Beckers (dir.), *Enseignants en Communauté française de Belgique. Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action* (pp. 89-120). Bruxelles: De Boeck.
- Béckers, J., Paquay, L., Couprenne, M., Scheepers, C., Closset, A., Foucart, J., Lemenu, D., & Theunssens, E. (2001). *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif*. Communauté française de Belgique: Ministère de l'éducation, Collection Recherches en éducation. Retrieved from: www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_iche=1011&dummy=25065
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bénaïoun-Ramírez, N. (2009). Identités professionnelles entre réflexivité et adaptation: histoires de vie professionnelle de maîtres-formateurs. *Recherche et Formation*, 60, 135-150.
- Benedicto Carrillo, E. C. (2016). *Toma de decisiones en sistemas dinámicos no lineales: una perspectiva psicosociológica*. Tesis Doctoral. Dirigida por el doctor Anastasio Ovejero Bernal. Valladolid (España): Universidad de Valladolid.

- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language teaching*, 40(1), 21-40.
- Bergan, S. (2007). *Qualifications. Introduction to a concept*. Strasbourg: Council of Europe.
- Berliner, D. C. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Research*, 7(15), 5-13.
- Berry, B., (ed.), Barnett, J., Betlach, K., C' de Baca, S., Highley, S., Holland, J., Kamm, C., Moore, R., Rigsbee, C., Sacks, A., Vickery, E., Vilson, J., & Wasserman, L. (2011). *Teaching 2030. What we must do for our students and our public schools: now and in the future*. Washington-New York-London: NEA-teachers College Press. Columbia University.
- Bertoglio, O. J. (2004). *Introducción a la teoría general de los sistemas*. Méjico: Limusa.
- Bertone, S., Chaliès, S., & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72(2), 105-125. DOI:10.3917/th.722.0105
- Bishop, J. (1995). *Expertise and Excellence* (CAHRS Working Paper 95-13). Ithaca, NY: Cornell University, School of industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies. <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cahrswp/203>
- Blin, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Borg, S., & Edmett, A. (2018). Developing a self-assessment tool for English language teachers *Language Teaching Research*, 23(5), 655-679.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d'agir.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-114.
- Bourdoncle, R. (1994). Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique. *SPIRALE. Revue de Recherche en Éducation*, 13, 77-96.
- Bozu, Z., & Canto Herrera, J. C. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction: le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14. Retrieved from : <http://id.erudit.org/iderudit/012355ar>
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bucher, R., & Strauss, A. (1961). Professions in process. *American Journal of Sociology*, 4(66), 325-334.

- Bucher, R., & Strauss, A. (1992). La dynamique des professions. En A. Strauss, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme* (pp. 67-86). Paris: L'Harmattan.
- Buj Gimeno, A., & Sánchez Valle, I. (1999). Profesiones y ocupaciones: apuntes sobre la carrera docente en España. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 51(1), 19-30.
- Bureau International du Travail (2015) (BIT). Retrieved from: <https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/who-we-are/international-labour-office/lang--fr/index.htm>
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 1(31), 55-78.
- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435-455.
- Buysse, A., & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel: quels indicateurs? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 225-242.
- Byram, M. (ed.). (2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.
- Caena, F. (2011). *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development*. Education and Training 2020. Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Lifelong learning: policies and programme. School education; Comenius.
- Carabias Herrero, M., & Carro Sancristobal, L. (2018). *De la formación a la validación. Perspectiva europea y española de reconocimiento, validación y acreditación de las competencias profesionales*. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.
- Castellotti, V., & De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris: CLE International.
- CEDEFOP (2009). *The shift to learning outcomes: policies and practices in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop Reference series; 72. Retrieved from: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/12900.aspx>
- CEDEFOP (2013a). *The role of qualifications in governing occupations and professions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: www.cedefop.europa.eu/files/6120_en.pdf
- CEDEFOP (2013b). *Quantifying skill needs in Europe. Occupational skills profiles: methodology and application*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (CFPI) (2015). *Plan de Formación del Profesorado en Lenguas Extranjeras* (versión 2015). Valladolid: Junta de Castilla y León. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- Chacón Corzo, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54.
- Champy, F. (2009). *La Sociologie des professions*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Charaudeau, P. (2007). Analyse du discours et communication. L'un dans l'autre ou l'autre dans l'un? *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours* [En ligne], 23. Retrieved from: <http://semen.revues.org/5081>
- Cheng, Y. Ch. (2009). Teacher management and educational reforms: Paradigm shifts. *Prospects*, 39, 69-89.
- Cheng, Y. Ch., Chow, K. W., & Tsui, K. T. (eds.) (2001). *New Teacher Education for the Future. International Perspectives*. Dordrecht-Hong Kong: Kluwer Academic Publishers/ The Hong Kong Institute Education.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Cobo Romani, C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Colardyn, D., & Bojrnavold, J. (2014). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro Blanco de la Educación y la Formación. Enseñar y aprender – Hacia la sociedad cognitiva*. COM(95) 590 final. Luxemburgo: Oficina de las Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento europeo, al comité económico y social y al Comité de las regiones. *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística -Un plan de acción 2004-2006*, Bruselas, 24.07.2003 COM(2003) 449 final.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación*. COM(2007) 61 final. Bruselas: Comisión Europea. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0061:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2005). *Hacia un marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida*. Documento de trabajo de la Comisión Europea. Referencia: SEC (2005) 957 Bruselas, 8 de julio de 2005.
- Comisión Europea (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Comisión Europea (2010). Comunicación de la Comisión. Europa 2020. *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas, 3.3.2010 COM(2010) 2020 final.
- Comisión Europea (2011). *Políticas y formación lingüística: Buenas prácticas para la empleabilidad y la competitividad. Una perspectiva europea*. Pamplona: Servicio Navarro de Empleo. Programa de Aprendizaje a lo largo de la vida. Dirección General de Educación y Cultura.
- Comisión Europea (2016). *Propuesta de Recomendación del Consejo relativa al Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente y por la que se deroga la*

- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente –COM(2016)383 final 2016/0180 (NLE) – Bruselas, 10.6.2016.*
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. [*Diario Oficial de la Unión Europea C 119, 28.5.2009*].
- Conclusiones del Consejo, de 26 de noviembre de 2009, sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes*. [*Diario oficial de la Unión Europea C 302, 12.12.2009*].
- Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010, sobre las competencias que sirven de base al aprendizaje permanente y la iniciativa “Nuevas capacidades para nuevos empleos”*. [*Diario Oficial de la Unión Europea, C 135, 26.5.2010*].
- Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes*. [*Diario Oficial de la Unión Europea, C 183, 14.6.2014*].
- Consejo de Europa (1970). *Permanent Education*. Strasbourg.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes: Ministerio de Educación y Ciencia. Anaya.
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (ed.) (2010). *Los programas de enseñanza bilingüe de la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid: Consejería de Educación.
- Consejo Europeo de Barcelona (2002). *Conclusiones de la Presidencia*. Disponible en: http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-02-930_es.htm
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P., & Gervais, C. (2010). Concept de réflexion: un regard critique. *Éducation et Francophonie, 38*(2), 135-154.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Language Policy Programme. Education Policy Division. Education Department.
- Coyle, D., Hood, Ph., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Creed, P. A., Fallon, T., & Hood, M. (2008). The Relationship between Career Adaptability, Person and Situation Variables, and Career Concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior, 74*, 219-229.
- Cros, F. (2001). La recherche professionnelle: épistémologie et écriture. En M. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur: parcours dans le champ social* (pp. 119-134). Paris: L'Harmattan.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L., & Bensford J. (eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Hoboken-New Jersey: Jossey-Bass/Wiley.
- Day, Ch. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Day, Ch. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Deaudelin, C., Brodeur, M., & Bru, M. (2005). Conclusion: un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 177-185.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- DECRETO 51/2014, de 9 de octubre, por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León. (Boletín Oficial de Castilla y León Núm. 196, Viernes, 10 de octubre de 2014).
- DECRETO-LEY 2/2014, de 25 de septiembre, por el que se declaran las áreas funcionales estables de Castilla y León. (Boletín Oficial de Castilla y León Núm. 186, Viernes 26 de septiembre de 2014).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Demazière, D., & Gadea, C. (dirs.) (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. Paris: La Découverte.
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail*, 29(1), 59-69.
- De Robillard, D. (2007). La réflexivité comme compétence professionnelle: un choix stratégique pour sortir de l'opposition 'régulier'/'séculier'. En A. Bretegnier (éd.), *Langues et insertions: Recherches, interventions, réflexivité*, (pp. 119-134). Paris: L'Harmattan.
- Desimone, L. (2009) Improving impact studies of teachers' professional development: Towards better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-200.
- Dobson, A., Pérez Murillo, D., & Johnstone, R. (2010). *Bilingual Education Project Spain Evaluation Report: Findings of the independent evaluation of the Bilingual Education Project Ministry of Education (Spain) and British Council (Spain)*. Madrid: Ministerio de Educación Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE) / British Council (Spain).
- Doise, W. (1985). Les représentations sociales: définition d'un concept. *Connexions*, 45, 243-253.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses Universitaires de Namur.

- Dubar, C., & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Colin.
- Dumont, C. (2007). Formation des enseignants. En J.-C. Manderscheid, & Ch. Jeunesse (dirs.), *L'enseignement en ligne. À l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi? Comment?* (pp. 111-116). Bruxelles: De Boeck.
- Eirín Nemiña, R., García Ruso, H. M., & Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(2), 1-14.
- El-Fiki, H. A. (2012). *Teaching English as a foreign language and using English as a medium of instruction in Egypt: teachers' perceptions of teaching approaches and sources of change*. Doctoral Thesis. Under the supervision of Professor Antoinette Gagné. Toronto (Canada): University of Toronto.
- Elliot, P. (1972). *The sociology of the professions*. Londres: Macmillan Press.
- Elmore, R. F. (2002). *Bridging the Gap Between Standards and Achievement. The Imperative for Professional Development in Education*. Washington: The Albert Shanker Institute.
- EQF-SPREAD (2009). *Guía para el desarrollo de los marcos nacionales y sectoriales de cualificaciones en los países europeos*. [Propuestas para la implementación y el desarrollo de los marcos sectoriales y nacionales de cualificaciones]. Expediente 2009-1167-167277-LLP-1-ES-KAI-KAI1EQF. Comisión Europea/Instituto de Formación y Estudios Sociales.
- ESCO (2012). *Clasificación Europea de capacidades/competencias, cualificaciones y ocupaciones*. Bruselas: Comisión Europea: Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión.
- Eurofound (2015). *Eurofound yearbook 2014: Living and working in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2001). *National actions to implement Lifelong Learning in Europe*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture. European Centre for the Development of Vocational Training. CEDEFOP. Education and Culture. Socrates. Eurydice. Retrieved from: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/iniziative_nazionali_III_2001_EN.pdf
- European Commission (2005a). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture (DGEAC). Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- European Commission (2005b). *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (QF-EHEA)* Ministry of Science, Technology and Innovation. Retrieved from: http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf
- European Commission (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved from: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eaceqf/files/leaflet_en.pdf
- European Commission (2011a). *Languages for Jobs. Providing multilingual communication skills for the labour market*. Brussels: Report from the thematic working group "Lan-

- guages for Jobs". European Strategic Framework for Education and Training. European Commission. Retrieved from: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report_en.pdf
- European Commission (2011b). *The language guide for European business. Successful communication in your international*. Strasbourg: Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture.
- European Commission (2012). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee and the Committee of the regions. *Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg: European Commission. Retrieved from: www.cedefop.europa.eu/files/com669_en.pdf
- European Commission (2013a). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Thematic Working Group 'Teacher Professional Development'. Brussels: European Commission: Retrieved from: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- European Commission (2013b). Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European economic and social committee and the committee of the regions. *Working together for Europe's young people. A call to action on youth unemployment*. Brussels: European Commission. Retrieved from: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/youth_en.pdf
- European Commission (2015a). *Study on Foreign Language Proficiency and Employability. Final Report*. Brussels: Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion.
- European Commission (2015b). *The knowledge future: intelligent policy choices for Europe 2050. A report to the European Commission*. Brussels: Directorate-General for Research and Innovation, European Commission.
- European Commission (2015c). *Shaping Career-long Perspectives on Teaching A guide on policies to improve Initial Teacher Education*. Brussels: ET2020 Working Group on Schools Policy. Directorate-General for Education and Culture.
- European Commission (2016). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social Committee and the Committee of the regions. A new skills agenda for Europe. *Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*. Brussels: European Commission. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF>
- European Commission (2018). *Education and Training. Monitor 2018. Country analysis*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:1ec9069f-de36-4d31-9948-6abf7efd0170/volume-2-2018-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf>.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2012). *Career Management Skills: Factors in implementing policies successfully*. Jyväskylä: Finnish Institute for Educational Research (FIER), University of Jyväskylä. Disponible en http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/Gravina_and_Lovsin_cms_concept_note_web.pdf/
- Eurydice (2004). *Volumen 3. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. Informe IV. El atractivo de la profesión docente en el siglo xxi: educación secundaria inferior general*. Bruselas-Madrid: Comisión Europea.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Evans, L. (2002). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123-137.
- Evans, L. (2008). Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- Feito, R. (coord.) (2010). *Sociología de la Educación Secundaria*, 1-Vol. III. Madrid-Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e innovación educativa - Graó.
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris: Dunod.
- Fernández-Aráoz, Cl. (2014). *It's Not the How or the What but the Who: Succeed by Surrounding Yourself with the Best*. Harvard: Harvard Business Press.
- Fernández-Aráoz, Cl. (2015). La recherche de talents au 21e siècle. *Harvard Business Review*, décembre-janvier, (s/p) (édition française).
- Fernández, J. A., Barajas, G., & Barroso, L. (comp., trad., ed.) (2007). *Profesión, ocupación y trabajo: Eliot Freidson y la conformación del campo*. Barcelona- México: Ediciones Pomares. Corredor, S.A.
- Fessler, R., & Christensen, J.C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Franke, M., & Mennella, M. (2015). *La política lingüística*. [Fichas técnicas sobre la Unión Europea]. Estrasburgo: Parlamento Europeo.
- Freidson, E. (1983). The theory of the professions: the state of the art. En R. Dingwal, & P. Lewis (eds.), *The sociology of the professions: Lawyers, Doctors and Others* (pp. 19-37). Londres: Macmillan Press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Oxford: Polity Press.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. Paris: Seuil.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?: trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- García-Blanco, M., Bautista-Cerro, M. J., & Ruiz-Corbella, M. (2016). Otras vías de aprendizaje: el reconocimiento de la experiencia profesional en la universidad. El caso de la UNED. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 95-117.

- García Gómez, S. (1999). El desarrollo profesional. Análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175-187. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre318/re3180907707.pdf?documentId=0901e72b81270bac>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, division De Harper Collins Publisher Inc.
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. En J. P. Bronckart, & M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école. Raisons Educatives XX* (pp. 99-125). Bruxelles: De Boeck.
- Geijsel, F.P., Slegers, P.J.C., Stoel, R.D., & Krüger, M.L. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Gélinas Proulx, A., Ruest-Paquette, A.S., Simões Forte, L.A., Cotnam-Kappel, M., Fallu, C., & Bartosova, L. (2012). La réflexivité: exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(2), 1-19. Retrieved from: <http://ripes.revues.org/672>
- Geursen, J., De Heer, A., Korthagen, F., Lunenberg, M., & Zwart, R. (2010). The importance of being aware, and its role in developing professional identities in educators and researchers. *Studying Teacher Education*, 6(3), 291-302.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gohier, Ch., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Golsorkhi, D., & Huault, I. (2006). Pierre Bourdieu: critique et réflexivité comme attitude analytique en sciences de gestion. *Revue française de gestion*, 32(165), 15-34.
- Gómez Bueno, C. (1996). El género y el prestigio profesional. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 215-233.
- González Fernández, A., & Requejo Osorio, A. (coords.) (1996). *Profesionalización e Deontología da Función Docente*. Santiago de Compostela: Conselleria de Educación e Ordenación Universitaria.
- Goodson, I. F. (1995). The story so far: Personal knowledge and the political. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 89-98.
- Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85-105.
- Gravells, A. (2010). *Delivering employability skills in the lifelong learning*. Learning Sector. Exeter (UK): Sage Publishing.
- Grin, F. (2002). *Using language economics and education economics in language education policy*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Guillén Díaz, C. (1999). El área de didáctica de la lengua y la literatura: identidad y entidad de una disciplina específica. *Lenguaje y Textos*, 13, 11-27.

- Guillén Díaz, C. (2003). La lexiculture: d'un concept instrumental à un outil d'intervention en Didactique des Langues-Cultures. En, M.T. Lino, & J. Pruvost (dirs.), *Mots et lexiculture. Hommage à Robert Galisson* (pp. 33-50). Paris: Éditions Champions.
- Guillén Díaz, C. (2012). El área de didáctica de la lengua y la literatura: identidad y entidad de una disciplina específica. Algunas actualizaciones de orden institucional y académico. *Enunciación*, 1(17), 158-176.
- Guillén Díaz, C. (2014). Profesionalización y desarrollo profesional docente en el ámbito de la didáctica de las lenguas-culturas. Referencias al profesor José Manuel Vez. En D. Madrid Fernández, C. Guillén Díaz, & A. López Valero (eds.), *Estudios en didáctica de la lengua y la literatura en homenaje al profesor José Manuel Vez Jeremías* (pp. 31-45). Granada: Universidad de Granada.
- Guskey, T. R. (1995). Professional development in education: In search of the optimal mix. En T. R. Guskey, & M. Huberman (eds.), *Professional development education: New paradigms and practices* (pp. 114-131). New York: Teachers College Press.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. New York: Open University Press.
- Hamel, G., & Valikangas, L. (2003). *En busca de la capacidad de adaptación*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Hargreaves, A. (1995). Development and desire. En T. Guskey, & M. Huberman (eds.), *Professional development in education* (pp. 9-34). New York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-82.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (eds.) (1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities. En I. Goodson, & A. Hargreaves (eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.
- Hartog, J. (1999). Sobre-e infracualificación en relación con la formación profesional. *Revista Europea de Formación Profesional*, 16, 54-60.
- Hartung, P. J. (2007). Career construction: Principles and practice. En K. Maree (ed.), *Shaping the story: A guide to facilitating narrative counseling* (pp. 103-120). Pretoria: Van Schaik.
- Heyworth, F. (2013). Applications of quality management in language education. *Language Teaching*, 46(3), 281-315. Doi:10.1017/S0261444813000025.
- Hirschi, A. (2012). The career resources model: An integrative framework for career counselors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(4), 369-383. DOI: 10.1080/03069885.2012.700506
- Hirschi, A. (2015). Career adaptability profiles and their relationship to adaptivity and adapting. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 220-229.
- Hirschi, A., Herrmann, A., & Keller, A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 1-10.

- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. En H. Hoyle (ed.), *World Year Book of Education: Professional development of teachers* (pp. 42-56). New York: Kogan Page.
- Hoyle, E. (1982). The professionalization of teachers: A paradox. *British Journal of Educational Studies*, 30(2), 161-171.
- Huber, J., & Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011). *Former des enseignants au changement. La philosophie du programme Pestalozzi du Conseil de L'Europe. Teacher education for change – The theory behind the Council of EuropePestalozzi Programme*. Strasbourg: Le Conseil de l'Europe. Retrieved from: http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi1_TeacherEducationForChange_FR.pdf
- Huberman, M. (1989a). The professional life cycle of teachers. *The Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Huberman, M. (1989b). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession. Actualités pédagogiques et psychologiques*. Paris/New Seattle: Delacheux & Niestlé SA.
- Humburg, M., Smith, R., Beadle, Sh., & Vale, P. (2015). *Study on foreign language proficiency and employability Final Report*. Brussels: European Commission. Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusions
- ILO & UNESCO (2016). *Recommendation ILO/UNESCO of 1966 concerning the Status of Teachers and Recommendation ILO/UNESCO of 1997 concerning the Status of Higher Education – Revised edition 2016*. Geneva: International Labour Office, Sectoral Policies Department.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- INCUAL (2007). *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Instituto Nacional de las Cualificaciones.
- Ingersoll, R., & Alsalam, N. (1997). *Teacher professionalism and teacher commitment: A multilevel analysis* (NCES 97-069). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10), 1-28. Retrieved from: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado el 22 de marzo de 2014 de: http://cfp.cervantes.es/images/File/competencias_profesorado.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (eds.) (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística. EECL. Volumen II. Análisis de expertos*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado el 9 de octubre de 2020 de: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/otros-estudios/analisis-de-expertos.html>

- ISCO (2013). *International Standard Classification of Occupations*. Geneva: International Labour Organization.
- Jabbarifar, T. (2011). The importance of Self-Efficacy and Foreign Language Learning in the 21st Century. *Journal of International Education Research*, 7(4), 117-126.
- Jodelet, D. (1989). *Les Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jones, E., & Brown, S. (2014). *La internacionalización de la Educación Superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas*. Madrid: Narcea
- Jones, K., & O'Brien, J. (eds.) (2014). *European Perspectives on Professional Development in Teacher Education*. New York: Routledge.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Jorro, A. (2009). La reconnaissance professionnelle: enjeux conceptuels et praxéologiques. En A. Jorro (ed.), *La reconnaissance professionnelle: évaluer, valoriser, légitimer* (pp. 11-37). Ottawa: Presses Universitaires d'Ottawa.
- Junta de Castilla y León (2010). *Diagnóstico de la situación actual de la formación del profesorado*. Soria: Centro Superior de Formación del Profesorado.
- Junta de Castilla y León (2011). *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Madrid: Centro Superior de Formación del profesorado. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado.
- Junta de Castilla y León (2014). *Resultados y evaluación del impacto de la formación. Una reflexión desde la RED de formación permanente de Castilla y León*. Grupo de trabajo: investigación evaluativa, resultados e impacto de la formación permanente del profesorado. Centro Superior de Formación del Profesorado.
- Junta de Castilla y León (2018). *Informe sobre la situación del sistema educativo en Castilla y León. Curso 2017-2018*. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación. Consejo Escolar de Castilla y León.
- Karimi, M. (2011). The Effects of Professional Development Initiatives on EFL Teachers' Degree of Self Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), 49-62. Doi:10.14221/ajte.2011v36n6.6
- Keeley, B. (2009). *Le capital humain. Comment le savoir détermine notre vie*. Paris: OCDE.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. Final Report*. Southampton: University of Southampton.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250.
- Killeavy, M. (dir.) (2001). Professional development in teacher education: Some international perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 1-251.
- Kraatz, S. (2015). *Las políticas sociales y de empleo: principios generales*. [Fichas técnicas sobre la Unión Europea]. Estrasburgo: Parlamento Europeo.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.

- Lang, V. (2009). Synthèse et discussion. Savoirs professionnels et professions enseignantes. En R. Hofstetter, & B. Schneuwly (eds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 289-304). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Lasagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (eds.) (2010). *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Latour, M. (2014). *Bibliographie. Langues et employabilité*. Sèvres: Centre International d'Études Pédagogiques. Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie. Commission européenne.
- Le Bianic, T., & Vion, A. (2008). *Action publique et légitimités professionnelles*. Paris: LGDJ
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions D'Organisation.
- Lefevre, G. (2007). *Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement. Le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire*. Thèse de doctorat. Marc Bru et Jean-François Marcel codirecteurs. Toulouse (France): Université de Toulouse II Le Mirail.
- Lefevre, G., García, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 277-314. DOI: 10.4000/questionsvives.627. Récupéré de: <http://questionsvives.revues.org/627>
- Lessard, C., & Tardif, M. (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui: Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles: De Boeck.
- Leung, C. (2009). Second language teacher professionalism. En A. Burns, & J. C. Richards (eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 49-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre*, de Ordenación General del Sistema Educativo. (Boletín Oficial del Estado Núm. 238, Jueves, 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio*, de las cualificaciones y la formación profesional (Boletín Oficial del Estado Núm 147, Jueves, 20 de junio de 2002)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre*, para la Mejora de la Calidad Educativa (Boletín Oficial del Estado Núm. 295, Martes, 10 de diciembre de 2013).
- López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid: Narcea.
- Lorenzo, F. J. (2005). Políticas lingüísticas europeas: claves de la planificación y aprendizaje de lenguas en la UE. *Cultura y Educación*, 17(3), 253-263.
- Lucas, Y. (1994). Qu'est-ce qu'une sociologie des groupes professionnels? En Y. Lucas, & Cl. Dubar, *Génèse et dynamique des groupes professionnels* (pp. 11-26). Lille: Presses Universitaires de Lille.

- Madrid, D. (2012). El profesor comprometido de lengua extranjera. En R. Sánchez García, & A. M. Ramos García, *Compromiso docente y realidad educativa. Retos para el maestro del siglo XXI* (pp. 181-191). Madrid: Síntesis.
- Madrid Manrique, M., & Madrid Fernández, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Marcel, J.-F. (2005). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Toulouse: UTM.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marcelo García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01>
- Marina, J. A., Pellicer, C., & Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Versión 1.3. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf>
- Martin, F., Morcillo, A., Jeunier, B., & Blin, J.-F. (2005). Des activités aux situations professionnelles en contexte scolaire. Évolution d'un modèle d'analyse. *Recherche et Formation*, 50, 39-54.
- Martineau, S. (1999). Un champ particulier de la sociologie: les professions. En M. Tardif, & C. Gauthier (dirs.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* (pp. 7-20). Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
- Martinet, M. A., Raymond, D., & Gauthier, C. (2004). *Formación de docentes. Orientaciones. Competencias profesionales*. Québec: Ministerio de Educación. Gobierno de Québec.
- Martínez Agudo, J. D. (2005). Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, 219-234.
- Martínez Agudo, J. D. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 41(1-2), 103-124.
- Mas Torelló, Ó. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Tesis doctoral. Dirigida por los doctores José Tejada Fernández y Carmen Ruiz Bueno. Barcelona (España): Universidad Autónoma de Barcelona.
- Melo-Pfeifer, S. (2014). La Didactique des Langues à la croisée de tensions épistémologiques: quo vadis, Didactique des Langues? *Synergies Portugal*, 2, 15-32.
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32(1), 3-24.
- Mialaret, G. (1984). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Datos y cifras. Curso escolar 2018-2019*. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=19183

- Ministerio de Industria, Turismo y Comercio (2010). *Servicios de Apoyo a la persona emprendedora en España. Observatorio PYME*. Madrid: Dirección General de Política de la Pequeña y Mediana Empresa.
- Mok, M. M. C., & Cheng, Y. Ch. (2001). Teaching Self Learning in a Network Environment. En Y. Ch. Cheng, K. W. Chow, & N. T. Tsui (eds.), *New Teacher for the Future. International Perspectives* (pp. 109-146). Hong Kong/ Dordrecht: The Hong Kong Institute of Education-Kluwer Academic Publishers.
- Montero Mesa, L. (1999). Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas. *XXI. Revista de Educación, 1*, 15-31.
- Moore, I. (dir.) (2006). *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. European Commission. Directorate General for Education and Culture / CILT The National Center for Languages-UK/Interact International. Retrieved from: https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mourlhon-Dallies, F. (coord.) (2007). Langue et travail. *Le français dans le monde, 42*, [número monográfico].
- Mucchielli, A. (2002). *L'identité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- O Riagain, P., & Ludi, G. (2003). *Éléments pour une politique de l'éducation bilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- OCDE (1997). *El Proyecto de Definición y Selección de Competencias*. París: OCDE.
- OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris: OCDE.
- OCDE (2008). *Sistemas de cualificación. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida*. Instituto Nacional de las Cualificaciones. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Gobierno de España. París: OCDE.
- OECD (2016). *Supporting Teacher Professionalism: insights from TALIS 2013*. Paris: TALIS, OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- Omar, S., & Noordin, F. (2013). Career adaptability and intention to leave among ICT professionals: An exploratory study. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 12*(4), 11-18.
- ORDEN, de 26 de noviembre de 1992, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias. (Boletín Oficial del Estado Núm 296, Jueves, 10 de diciembre de 1992).
- ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (Boletín Oficial del Estado Núm 25, Jueves, 29 de enero de 2015).

- ORDEN EDU/1056/2014, de 4 de diciembre*, por la que se regula la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León. (Boletín Oficial de Castilla y León Núm. 241, Martes, 16 de diciembre de 2014).
- ORDEN EDU/1057/2014, de 4 de diciembre*, por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León organizadas por la Red de formación y se establecen las condiciones de reconocimiento de las actividades de formación organizadas por otras entidades. (Boletín Oficial de Castilla y León Núm. 241, Martes, 16 de diciembre de 2014).
- ORDEN EDU/1019/2016, de 30 de noviembre*, por la que se modifica la Orden EDU/1056/2014, de 4 de diciembre, por la que se regulan la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León. (Boletín Oficial de Castilla y León Núm.237, Lunes, 12 de diciembre de 2016).
- ORDEN EDU/1020/2016, de 30 de noviembre*, por la que se modifica la Orden EDU/1057/2014, de 4 de diciembre, por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León organizadas por la red de formación y se establecen las condiciones de reconocimiento de las actividades de formación organizadas por otras entidades. (Boletín Oficial de Castilla y León Núm. 237, Lunes, 12 de diciembre de 2016).
- Ortega-Martín, J. L., Hughes, S. P., & Madrid, D. (2018). *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones-Fundación British Council.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 3(62), 307-332.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et Formation*, 15, 7-38. Recuperado el 12 de enero de 2015, de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR016-02.pdf>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). Former des enseignants professionnels: trois ensembles de questions. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (dirs.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 29-42). Louvain-la-Neuve: De Boeck.

- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., & Wouters, P. (dirs.) (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel? tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles: De Boeck.
- Paradeise, C. (2003). Comprendre les professions: l'apport de la sociologie. *Sciences Humaines*, 139(6), 26-29.
- Parsons, S. A., Massey, D., Vaughn, M., Qualls Scales, R., Faircloth, B. S., Howerton IV, S., Griffith, R., & Atkinson, T. S. (2011). Developing teachers' reflective thinking and adaptability in graduate courses. *Journal of School Connections*, 1(3), 91-111.
- Parsons, T. (1967). *Sociological theory and modern society*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1968). Professions. En D. Sills (ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. XII (pp. 536-547). New York: Macmillan and the Free Press.
- Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J., & Angulo Rasgo, J. F. (eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Perrenoud, Ph. (1996a). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation: deux modèles du changement. *Perspectives*, 3(26), 543-562.
- Perrenoud, Ph. (1996b). Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris: ESF
- Perrenoud, Ph. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. En P. Lhez, D. Millet, & B. Séguier (dirs.), *Alternance et complexité en formation. Éducation - Santé - Travail social* (pp. 10-27). Paris: Editions Seli Arslan.
- Perrenoud, Ph. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2004b). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, 160, 35-60.
- Petitjean, C. (2006). Plurilinguisme et politique linguistique éducative en Europe: de la théorie à la pratique. *Printemps*, 1(2), 98-125.
- Pettis, J. (2002). Developing our professional competence: some reflections. En J.C. Richards, & W.A. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching. An anthology of current practice* (pp. 393-396). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pilhion, R. (2008). Vers une politique européenne de l'enseignement des langues. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 47, 27-35.
- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. *Éducation Permanente*, 100-101, 23-30.
- Pineda Herrero, P. (2007). La formación continua en España: Balance y retos de futuro. *RELIEVE*, 13(1), 43-65.
- Pineda, P., & Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, 341, 705-736.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.

- Pujol Berché, M., & Sierra Martínez, F. (eds.) (1996). *Las Lenguas en la Europa Comunitaria II. La enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras*. Amsterdam: Rodopi.
- Puren, Ch. (1998). Concepts et conceptualisation en Didactique des Langues: Pour une épistémologie disciplinaire. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, 271-288.
- Rádai, P. (ed.), et al. (2003). *The status of language educators*. Graz-Strasbourg: European Centre for Modern Languages. Council of Europe.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (1998). *Dictionnaire des concepts clés: apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF.
- Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio*, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral. (Boletín Oficial del Estado Núm. 205, Martes, 25 de agosto de 2009).
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio*, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. (Boletín Oficial del Estado Núm. 185, Miércoles, 3 de agosto de 2011).
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre*, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria. (Boletín Oficial del Estado Núm. 270, Miércoles, 9 de noviembre de 2011).
- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. [Diario Oficial de la Unión Europea L 394, 30.12.2006].
- Recomendación 2008/C 111/01 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. [Diario Oficial de la Unión Europea C 111, 06.05.2008].
- Recomendación 2012/C 398/01 del Consejo de la Unión Europea, de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*. [Diario Oficial de la Unión Europea C 398, 22.12.2012].
- Recomendación 2018/C189 del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. [Diario Oficial de la Unión Europea C 189, 4.6.2018].
- Recomendación 2019/C 189/03 del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas*. [Diario Oficial de la Unión Europea C 189, 5.06.2019].
- Recommandation N° R (98) 6, du Comité des Ministres aux États Membres concernant les langues vivantes* (adoptée par le Comité des Ministres le 17 mars 1998, lors de la 623^e réunion des Délégués des Ministres).
- Riboud, A. (1987). *Modernisation, mode d'emploi. Rapport au Premier Ministre*. Paris: Éditions 10/18.
- Ricard-Fersing, É. (2001). Vers une philosophie de la pratique réflexive. *Carrefours de l'éducation*, 2, 66-81.

- Ricard-Fersing, É., & Crinon, J. (2004). Action, valeurs et normes professionnelles dans les écrits de formation. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, 30, 87-99.
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39(2), 158-177. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688208092182>
- Rimbau Gilabert, E., Delgado García, A. M., & Rifà Pous, H. (2008). *El reconocimiento del aprendizaje experiencial: un elemento clave en el EEES*. V Jornadas de Innovación Universitaria. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Québec: Presses Université Laval.
- Rodríguez Moreno, L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes
- Roquet, P. (2012). Comprendre les processus de professionnalisation: une perspective en trois niveaux d'analyse. *Phronesis*, 1(2), 82-88. Récupéré de : <https://www.erudit.org/revue/phro/2012/v1/n2/1009061ar.pdf>
- Ruiz Bikandi, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos: una mirada crítica. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 60, 65-76.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (eds.) (2001). *Defining and selecting key competences*. Göttingen: Hogrefe. Retrieved from: http://www.ecml.at/Potals/1/20140130_Glosary_ECML%20MTP3_EmpoweringLanguageProfessionals_with%20index_FINAL.pdf
- Salas Medina, G. (1992). Prestigio social y elección de carrera. *Educación y Ciencia*, 2(6), 37-40.
- Sanz Trigueros, F. J. (2014). *La profesionalización del docente de Lenguas Extranjeras en el espacio europeo. La autoeficacia percibida, factor del desarrollo profesional*. Trabajo Fin de Máster. Valladolid (España): Universidad de Valladolid.
- Sanz Trigueros, F. J., & Guillén Díaz, C. (2017). [Revisión del ILO /UNESCO (2016). *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and the UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher Education (1997)–With a revised foreword and user's guide 2016*]. *Bordón*, 69(3), 204-206.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247–259. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. En S. D. Brown, & R. W. Lent (eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Madrid: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia. [Traducción y revisión técnica de: Lourdes Montero y José Manuel Vez Jeremías].
- Scott, D., & Beadle, S. (2014). *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*. London: European Commission-Education and Training /ICF-GHK.

- Scott, S. (2010). The theory and practice divide in relation to teacher professional development. En J. O. Lindberg, & D. O. Anders (eds.), *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery* (pp. 20-40). Hershey: IGI Global.
- Seewald, C. (comp.) (2012, 2013). *Glossary ECML programme 2008-2011 "Empowering language professionals"*. Strasbourg-Graz: Council of Europe. European Centre for Modern Languages. Retrieved from: <http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2008-2011/tabid/154/language/en-GB/Default.aspx>
- Sikes, P. J. (1985). The life cycle of the teacher. En S. Ball, & I. Goodson (eds.), *Teachers' Lives and Careers* (pp. 27-60). Lewes: Falmer.
- Sinclair, F., & Naud, J. (2007). Émergence du sentiment d'efficacité individuelle et collective du personnel éducateur des centres de la petite enfance: la contribution du programme ÉcoCPE. *Émergence*, 1(1), 1-14.
- Soodak, L., & Podell, D. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multifaceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-411.
- Souto Otero, M., McCoshan, A., & Junge, K. (eds.) (2005). *European Inventory on Validation of non-formal and informal learning. A Final Report to DG Education & Culture & the European Commission*. Birmingham: ECOTEC Research and Consulting Limited.
- Stengers, I. (1987). *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*. Paris: Seuil.
- Super, D.E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-296.
- Super, D.E. (1990). A life span, life-space approach to career development. En D. Brown, & L. Brooks (eds.), *Career choice and development* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-16.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. La informalización de la educación [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(1), 170-184. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/780/78025711012.pdf>
- Thelen, K. (2003). Comment les institutions évoluent. Perspectives de l'analyse comparative historique. *L'Année de la régulation*, 7, 13-44. Récupéré de: http://webcom.upmf-grenoble.fr/regulation/Annee_regulation/Thelen%20AR7.pdf
- Thomas, K. R., & O'Brien, R. A. (1984). Occupational Status and Prestige: Perceptions of Business, Education and Law Students. *The Vocational Guidance Quarterly*, 33(1), 70-75.
- Tiana Ferrer, A. (2011). Un nuevo código deontológico para la profesión docente. *Consejo Escolar del Estado: Participación Educativa*, 16, 39-48. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-tiana-ferrer.pdf>

- Tissot, Ph. (dir.), et al. (2014). *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms*. Luxembourg: European Centre for the Development of Vocational Training. CEDEFOP. Publications office of the European Union.
- Touriñán López, J.M., Rodríguez Martínez, A., & Lorenzo Moledo, M^a del M., (1999). Profesionales de la educación: la condición de experto y la formación compartida en la diversidad. *Bordón*, 51(1), 61-69.
- Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (2012). *Diario Oficial de la Unión Europea* C 326, 26.09.2012. Disponible en <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2012:326:FULL&from=ES>
- Ur, P. (2002). The English Teacher as Professional. En J. C. Richards, & W. A. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching. An anthology of current practice* (pp. 388-392). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educar*, 50, 55-66.
- Valea Casado, S. (2017). *El balance de competencias en la Universidad de Valladolid*. Trabajo Fin de Máster. Valladolid (España): Universidad de Valladolid.
- Van Manen, J. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Vélaz de Medrano, C., & Vaillant, D. (coords.) (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF
- Veiz, J. M. (2008). European Policies in TEFL Teacher Education. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 1-8.
- Veiz, J. M. (2014). Entre lenguas y culturas. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas / International Journal of Languages and Cultures*, 1, 1-24. <https://doi.org/10.17979/digilec.2014.1.0.3329>
- Veiz, J. M., Fernández, M^a D. & Pérez, S. (coords.) (2002). *Políticas Educativas na Dimensão Europea. Interrogantes e reflexions no umbral do terceiro milenio. Foro Europeo Terceiro Milenio*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la USC.
- Veiz, J. M., Guillén Díaz, C., & González Piñeiro, M. (eds.) (2009). *Perfil competencial en idiomas e interculturalidad de los egresados universitarios en el desempeño de sus profesiones*. Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de USC.
- Vézinat, N. (2010). Une nouvelle étape dans la sociologie des professions en France. Bilan critique autour des ouvrages de Didier Demazière, Charles Gadéa (2009) et Florent Champy (2009). *Sociologie* 1(3), 413-420. Retrieved from: <http://sociologie.revues.org/517>
- Vidal-Gomel, C., & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *@activités*, 4(1), 49-84.

- Volmari, K., Helakorpi, S., & Frimodt, R. (eds.) (2009). *Competence framework for VET professions. Handbook for practitioners*. Helsinki: Finnish National Board of Education and editors. European Centre for the Development of Vocational Training. Retrieved from: http://www.oph.fi/download/111332_Competence_framework_for_VET_professions.pdf
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wanjiru Gichure, Ch. (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: Ediciones Universitarias de Navarra.
- Wartofsky, M. (1979). *Models: Representation and scientific understanding*. Dordrecht: Reidel.
- Wentzel, B. (2014). L'approche par compétences dans les programmes « Éducation et formation » de l'Union européenne. En M. Tardif, & J.-F. Desbiens (dirs.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants. Bilan critique et perspectives d'avenir* (pp. 87-115). Quebec: Presses de l'Université de Laval.
- Wentzel, B., Lussi Borer, V., & Malet, R. (dirs.) (2015). *Professionnalisation de la formation des enseignants: fondements et retraductions*. Nancy: Presses Universitaires de Lorraine.
- Werquin, P. (2010). *Recognising Non-formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*. Paris: Secretary-General of the OECD.
- Willems, G. M. (2002). *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle/ Language teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication: guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education: reference study*. Strasbourg: Conseil de L'Europe. Division des Politiques Linguistiques. Retrieved from: <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/WillemsFR.pdf>
- Wittorski, R. (2000). Formation – travail. Les voies du développement des compétences. *Humanisme et entreprise*, 241, 97-113.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36. DOI 10.3917/savo.017.0009
- Wittorski, R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation/développement professionnel-identité. *Penser l'éducation*, 25(25), 143-155.
- Wortman, T. I. (2002) 'Psychosocial effects of studying abroad: Openness to diversity'. *Dissertation Abstracts International*, 63(7), 479-572.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXO 1

Glosarios de los proyectos del *European Centre for Modern Languages* (ECML/CELV) del Consejo de Europa. Periodo 2008-2015

—*Topics*: evaluation, content and language education, continuity in language education, plurilingualism

—*Thèmes*: évaluation, contenus dans l'éducation aux langues, continuité de l'apprentissage, plurilinguisme

CLIL | EMILE

◆ CLIL and Literacy – *A pluriliteracies approach to teaching for learning | Pluriliteralität im Sachfach für vertieftes Lernen*, 2015.

◆ CLIL-CD – *European Framework for CLIL Teacher Education | Europäisches Rahmenprogramm für die Ausbildung von CLIL-Lehrkräften*, 2011.

◆ CLIL-LOTE-GO – *Enseigner une discipline dans une autre langue : Méthodologie et pratiques professionnelles | Integriertes Sprach- und Fachlernen in anderen Sprachen als Englisch - Modelle für Fortgeschrittene*, 2011.

◆ CLIL-LOTE-START – *Content and language integrated learning (CLIL) | Integriertes Sprach- und Fachlernen (CLIL)*, 2011.

◆ CONBAT+ – *Plurilingualism and pluriculturalism in content teaching | Plurilinguisme et pluriculturalisme dans l'enseignement d'une matière*, 2011.

◆ EPLC – *Enseignement précoce des langues modernes par des contenus | Inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht in der Grundschule*, 2011.

European Language Portfolio | Portfolio européen des langues

◆ ELP-TT – *Using the European Language Portfolio | Utiliser le Portfolio européen des langues*, 2011.

◆ ELP-TT / IMPEL – *Glossary of European Language Portfolio (ELP) – Implementation terminology*, 2011: PDF – Online version
Glossaire de la terminologie du Portfolio européen des langues (PEL) et de sa mise en œuvre: PDF – version en ligne.

◆ ELP-WSU – *Planning, implementation and evaluation of whole school projects | Emploi du Portfolio européen des langues (PEL) à l'échelle de l'établissement scolaire*, 2011.

Evaluation

- ◆ AYLLIT – *Assessment of young learner literacy, linked to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) | Evaluation des compétences d'écriture et de lecture des jeunes apprenants en relation avec le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, 2011.
- ◆ CEF-ESTIM – *CEFR-level estimation grid for teachers | Grille d'estimation des niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues pour les enseignants*, 2011.
- ◆ ECEP – *Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR | Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*, 2011.
- ◆ EPOSTL2 – *Piloting and implementing the European Portfolio for Student Teachers of Languages | Pilotierung und Implimentierung des Europäischen Portfolios für Sprachlehrende in Ausbildung*, 2011.
- ◆ GULT – *Guidelines for task-based university language testing | Cahier des charges pour l'évaluation en langues à l'université*, 2011.
- ◆ QualiTraining – *Training guide for quality assurance in language education | Qualitätsentwicklung für die Unterrichtspraxis*, 2011.
- ◆ RELANG – *Relating language examinations to the Common European Reference Levels of Language Proficiency: promoting quality assurance in education and facilitating mobility | Relier les examens de langues aux niveaux européens communs de référence pour les compétences linguistiques: Promouvoir l'assurance qualité dans l'éducation et faciliter la mobilité*, 2015.
- ◆ RELEX – *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) | Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, 2011.

Migrant education

- ◆ *Virtual Open Course (VOC): Collaborative community approach to migrant education*, 2011.

Mobilité

- ◆ PLURIMOBIL – *Plurilingual and intercultural learning through mobility | Mobilité pour des apprentissages plurilingues et interculturels*, 2015.

Plurilingual education | Education plurilingue

- ◆ FREPA – *Framework of reference for pluralistic approaches to Languages and Cultures* | CARAP – *Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* | REPA – *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*, 2011.
- ◆ LACS – *Empowering language networks: Mediation tools* | *Valoriser les professionnels en langues: outils de médiation* | *Sprachennetzwerke stärken: Tools für die Mediation*, 2011.
- ◆ MARILLE – *Languages in/for education* | *Sprachen (in) der Bildung*, 2011
- ◆ PRO-SIGN – *Sign languages and the Common European Framework of Reference for Languages*, 2015.

ICT | TIC

- ◆ DOTS – *Developing online teaching skills* | *(Weiter-)Entwicklung von Online-Lehrfähigkeiten*, 2011.
 - ◆ E-VOLLUTION – *Exploring cutting edge applications of networked technologies in vocationally oriented language learning* | *Vernetzte Technologie von morgen im berufsbezogenen Sprachunterricht*, 2011.
-

ANEXO 2

Panorama general en España. Características clave del sistema educativo



Published on *Eurydice* (<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>)

The Spanish education system comprises:

- the **education authorities, education professionals and other public and private actors** who perform regulatory, financing or service provision functions for the exercise of the right to education included in the 1978 Spanish Constitution
- those **entitled to the right to education**
- the **set of relations, structures, measures and actions** being implemented in order to ensure it.

Key features of the education system

The **Act on the Improvement of the Quality of Education**, modifying the 2006 Education Act, was passed in 2013. Its implementation finished in the academic year 2016/2017.

This reform recognises the need to combine **quality** and **equity** in the training provision. School enrolment is not enough to meet the right to education, but quality is a constituent element of that right.

Main characteristics of the administration of the education system

Decentralisation: educational competences are shared between the General State Administration (Ministry of Education and Vocational Training) and the authorities of the autonomous communities (Departments for Education):

- The **central education administration** executes the general guidelines of the Government on education policy and regulates the basic elements or aspects of the system.

- **Regional education authorities** develop the State regulations and have executive and administrative competences for managing the education system in their own territory.

Schools have pedagogical, organisational and managerial **autonomy** for their resources.

Participation of the education community in the schools' organisation, governance, running and evaluation.

Characteristics of the educational system

- **Declining trend in the early school leaving rate** (19.0% in 2016), although it is still far from the European average (10.7% in 2016) and the 15% objective planned in Spain for 2020 (10% in the EU).
- **Objectives of the implemented reform:**
 - reduce the early school leaving rate
 - improve the educational results (rate of excellent students and rate of students holding the Lower Compulsory Secondary Education Certificate)
 - improve employability and stimulate students' entrepreneurial spirit
 - prepare students for the exercise of citizenship, as well as for active participation in the economic, social and cultural life, with a critical and responsible attitude and capable of adapting to the changing situations of the knowledge-based society.
- **Principles of the implemented reform:**
 - Increase in school autonomy, reinforcement of the management capacity of school leaders, external evaluations at the end of each stage
 - Rationalisation of the educational provision.
 - Flexibility of pathways.
 - Transmission and implementation of values which promote personal freedom, responsibility, democratic citizenship, solidarity, tolerance, equality, respect and justice, as well as helping to overcome discrimination of any kind.
- **Main new elements:**
 1. External evaluations, formative and diagnostic, at the end of the stage, and focused on the level of acquisition of skills.
 2. Changes in the administration and management of the education system: curriculum and distribution of competences, participation in the running and governance of public and publiclyfunded private schools, school autonomy,

mixed-membership governing and teaching coordination bodies, public school management and evaluation of the education system.

3. Reinforcing, at all stages, the learning of core subjects which contribute to the acquisition of key skills for the academic development of students.
 4. Programme for the Improvement of Learning and Performance in Compulsory Secondary Education, basic vocational training, the anticipation of the pathways into Bachillerato and vocational training and the transformation of the current 4rd year of compulsory secondary education into a preparatory year with two different paths.
 5. Bridges between the different training paths and within them, so that none of students' decisions is irreversible.
 6. Integration of Civic and Constitutional Education into all the subjects of basic education, including the acquisition of social and civic skills in the daily dynamics of teaching and learning processes.
- **Special emphasis will be placed on the following areas** in order to transform the education system: information and communication technologies, promotion of multilingualism and modernisation of vocational training.

Important challenges of the education system

Spain has prioritised the modernisation and flexibilisation of its education system:

- Improve efficiency in education expenditure by improving human resources performance, adjusting public prices to the real cost of education and rationalising educational provision.
- Establish new criteria in the system of grants and financial support in post-compulsory and university education.
- Raise the performance of education and training systems and overall skill levels.
- Ensure personalised attention to students.
- Reduce early drop-out by reforming compulsory and post-compulsory education. Increase the number of young people who, once they have successfully completed compulsory secondary education, continue studying Bachillerato or intermediate vocational training cycles.
- Attractiveness and relevance of vocational training of the education system, by designing a vocational qualification for students who leave compulsory education with no certificate.
- Implementation of dual vocational training in the education system.

- Encourage the completion of training periods by vocational training teachers, or the work placement module in other Autonomous Communities or EU countries.
- Establish bridges between training paths.
- Improve foreign language learning.
- Continue improving higher education enrolment rates, in both university and vocational education.
- Reform and improve the quality and efficiency of the Spanish university system, and increase the number of foreign students and teachers.
- Prepare and implement the Lifelong Learning Plan.
- Increase the current percentages of participation in lifelong learning, reaching a 15% of adults strengthen ties between higher education institutions, employers and the labour market in order to adapt study programmes to labour market needs.
- Promote the employability of young people through education, training, foreign language learning and information and communication technologies.
- Encourage mobility through grants and financial support.

Stages of the education system

Pre-primary education is up to 6 years of age. Although it is not a compulsory education stage, the second cycle is free in all publicly-funded schools (public schools and publicly-funded private schools). Public schools providing it are called pre-primary schools and those also offering primary education are called pre-primary and primary schools.

Basic education is compulsory and free in publicly-funded schools. It lasts ten years and it is divided into two stages:

- **Primary education**, provided in primary schools. It covers six academic years, usually studied between the ages of 6 and 12
- **Compulsory secondary education**, studied in secondary schools, between the ages of 12 and 16. At the end of this stage, students receive the first official certificate, the Lower Compulsory Secondary Education Certificate, which allows them to have access to upper secondary education or the world of work.

Upper secondary education is also provided in secondary schools. It lasts two academic years, usually studied between the ages of 16 and 18. It offers two possibilities: **Bachillerato** (general branch) and **intermediate vocational training** (professional

branch). The latter is also provided in vocational training integrated institutions and in national reference institutions.

The reforms of vocational training provision include:

- Creation of **basic vocational training cycles**: they can be taken by students aged 15-17, among other entry requirements that have been established.
- Development by the education authorities of **dual vocational training** in the education system.

Higher education comprises university and professional studies. **University education** is provided in universities and **advanced vocational training** is provided in the same institutions as those offering intermediate vocational training.

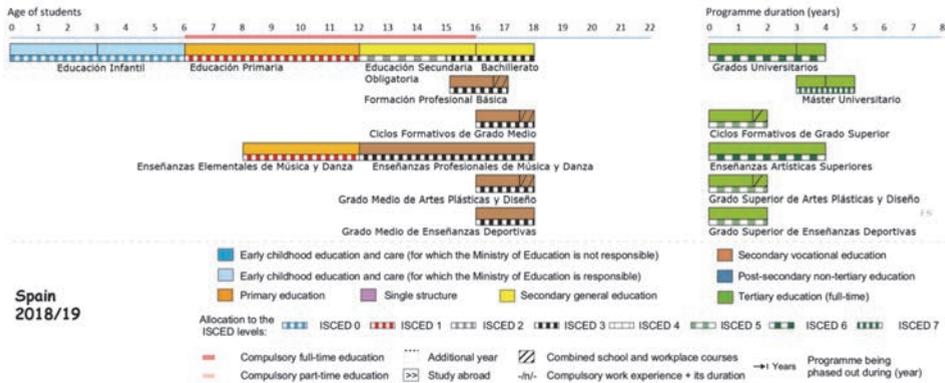
Adult education and training covers different types of provision offered by the education and employment authorities, provided by institutions from different nature. Classroom-based education leading to the award of official degrees of the education system is provided in ordinary schools or specific schools for adults. Adult education and training is aimed at people aged over 18 and, as an exception, workers aged over 16 who cannot attend school in ordinary regime or high performance athletes.

Apart from these studies, the Spanish education system offers specialised education:

- **Language education**, including the teaching and learning of different languages at levels A1, A2, B1, B2, C1 and C2 according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). These studies are provided at official language schools.
- **Artistic education**, including elementary Music and Dance education, professional artistic education and advanced artistic education. These studies are provided in different specific schools, according to every kind and level of education
- **Sports education**, organised in intermediate and advanced training cycles and provided in the same institutions as those providing vocational training.

Structure of the national education system

/nationalpolicies/eurydice/file/spaindiagram-2018-2019_enSpain_Diagram 2018-2019



Source: Eurydice 2018/19

Source URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_en

Links

- [1] <http://www.educacionyfp.gob.es/en/portada.html>
- [2] <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/inicio.html>
- [3] <http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>
- [4] <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/en/estadisticas/educacion.html>
- [5] <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/en/normativa/vigente/educacion.html>
- [6] <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/en/>
- [7] <http://www.mecd.gob.es/biblioteca-central/>
- [8] https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action?request_locale=en
- [9] <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion-mecd/in/portales-educacion.html>
- [10] <http://www.oecd.org/education/policyoutlook.htm>
- [11] http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20SPAIN_EN.pdf

ANEXO 3

Datos y Cifras. Curso escolar 2018/2019

<http://www.educacionyfp.gov.es/dam/jcr:f17caadd-acf4-41e5-8143-8489ed4b0cf2/datosycifras1819esp.pdf>

Ministerio de Educación y Formación Profesional

- *El estudio de lenguas extranjeras como materia*

Porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras. Curso 2016-2017

	Total	Inglés	Francés	Otras lenguas ex- tranjeras
Primera lengua extranjera				
E. Infantil Segundo Ciclo	85,6	84,7	0,6	0,3
E. Primaria	100,0	99,2	0,5	0,3
ESO	100,0	98,2	1,4	0,4
Bachillerato	96,6	94,6	1,5	0,4
Segunda lengua extranjera				
E. Primaria	13,4	0,4	12,0	1,0
ESO	42,9	1,3	37,2	4,3
Bachillerato	26,2	1,2	22,7	2,3

- *La utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza*

Porcentaje de alumnado que participa en experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza. Curso 2016-2017

Andalucía	30,5	28,6	0,0	0,0	0,8	0,8
Aragón	39,6	19,5	9,9	1,7	0,0	0,0
Asturias, Principado de	52,3	33,7	3,1	0,3	0,7	0,5
Baleares, Illes	0,6	0,9	16,2	9,6	1,5	1,1
Canarias	40,3	18,6	1,7	0,6	2,7	2,1
Cantabria	32,2	20,9	0,0	0,0	0,0	0,0
Castilla y León	54,0	27,4	1,2	0,2	0,1	0,1
Castilla-La Mancha	46,0	24,9	0,3	0,2	0,0	0,0
Cataluña	1,2	1,0
Comunitat Valenciana	2,2	1,5	5,9	6,6	2,8	2,8
Extremadura	26,0	27,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Galicia	26,3	11,1	17,8	11,5	0,0	0,0
Madrid, Comunidad de	43,8	27,6	3,8	3,0	2,6	2,3
Murcia, Región de	42,8	30,1	0,7	1,0	0,9	0,6
Navarra, Comunidad Foral de	21,7	2,7	0,0	0,0	0,2	0,0
País Vasco	25,4	24,5	5,2	3,9	0,7	0,6
Rioja, La	1,9	4,1	39,2	23,9	0,0	0,0
Ceuta	7,7	2,7	0,0	0,0	0,0	0,0
Melilla	22,9	7,1	5,9	0,0	0,0	0,0

- (1) Recoge la oferta de programas que garantizan su impartición por lo menos en todos los cursos de una de las etapas de la educación obligatoria (Primaria y/o ESO) y que también puede abarcar segundo ciclo de E. Infantil y/o la enseñanza postobligatoria.

(2) Recoge aquellas experiencias de profundización en el conocimiento de una lengua extranjera, que incluyen su utilización como lengua de enseñanza para una o más áreas o materias, diferentes de la propia lengua extranjera. Estas experiencias no suelen estar orientadas a su continuidad en cada uno de los cursos de las etapas obligatorias, e incluso, a veces pueden estar condicionadas a la disponibilidad en el centro de profesorado que pueda participar en ellas.

	Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera ⁽¹⁾		Otras experiencias ⁽²⁾		Centros extranjeros	
	E. Primaria	ESO	E. Primaria	ESO	E. Primaria	ESO
TOTAL	31,0	21,2	4,1	2,8	1,3	1,1

- **Programas europeos**

Programa Erasmus+: Participantes y movilidad. Convocatoria 2018 ⁽¹⁾

Número Proyectos

Personal participante en Movilidad Alumnado participante en Movilidad Importe (miles de euros)

Movilidad del personal (Acción Clave 1)	437	3.803	-	6.762,9
Asociaciones Estratégicas entre centros educativos ⁽²⁾		4.513	12.234	18.909,7
652				
Asociaciones Estratégicas orientadas a la Educación Escolar (Acción Clave 2)	36	-	-	6.120,8
EDUCACIÓN SUPERIOR	1.123 ⁽²⁾	7.650	50.472	118.108,8
Movilidad de estudiantes para estudios entre países del				
219		-	36.226	73.094,6
Movilidad de estudiantes para prácticas entre países				
921			11.578	15.404,4
Movilidad de personal para docencia entre países del				
249		2.917	-	3.043,1
Movilidad de personal para formación entre países del				
776		2.074		2.189,4
Movilidad de estudiantes para estudios entre países del				
71		-	2.588	12.607,7
Movilidad de estudiantes para prácticas entre países				
19			80	316,0
Movilidad de personal para docencia entre países del				
72		1.527	-	3.453,2
Movilidad de personal para para formación entre países				
70		1.132	-	2.557,5
Asociaciones Estratégicas orientadas a la Educación Superior (Acción Clave 2)	20	-	-	5.442,8
PERSONAS ADULTAS	127	608	-	9.131,9
EDUCACIÓN ESCOLAR	1.125	8.316	12.234	31.793,3
Movilidad de personal (Acción Clave 1)	76	608		1.073,1
Asociaciones Estratégicas orientadas a la Educ. de Personas Adultas (Acción Clave 2)	51	-	-	8.058,8
FORMACIÓN PROFESIONAL	388	2.380	8.177	35.267,9
Movilidad de estudiantes y de personal (Acción Clave 1)	350	1.928	7.545	28.219,9
Asociaciones Estratégicas orientadas a la Formación Profesional (Acción Clave 2)	38	452	632	7.048,0
TOTAL	2.763	18.954	70.883	194.302,0

(1) Datos provisionales de la adjudicación inicial de fondos de la convocatoria 2018.

(2) Valores estimados, pendiente de la resolución del proceso a nivel europeo

(3) El total no es la suma de las distintas acciones, ya que un centro (proyecto) puede participar en más de una acción.

(4) Incluye cofinanciación del MECD por importe de 29 millones de euros.

(5) Incluye cofinanciación del MECD por importe de 1 millón de euros (región América Latina).

Nota: Ver definiciones de programas en el apartado de Notas explicativas.

Fuente: Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE). Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

ANEXO 4

Para la especificación de las competencias de los docentes *de y en LE*

Tomado de Beacco, M. et al. (2016a). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*

Appendix III. Outline for specification of teachers' competences with a view to plurilingual and intercultural education (pp. 131-133)

A plurilingual repertoire and language competences

- ▶ a language competence specific to the teaching profession: in foreign languages, the ability to provide teaching focused on communication and content; in the language of schooling or migration/regional languages, the ability to teach subject content in all subjects;
- ▶ an ability to think about languages and the development of plurilingual repertoires, i.e. metalinguistic and cross-cutting competences, particularly as regards bridge building between languages and with the language of schooling;
- ▶ some degree of expertise in plurilingualism: use of existing resources, management of plurilingual situations, awareness and use of the internal variability of any language, etc.
- ▶ ...

Decisions to be taken

- ▶ What standard should teachers be expected and enabled to achieve in modern languages, migration/regional languages and the languages of schooling:
 - for in-depth teaching of a modern foreign language?
 - to teach subject content in that language?
 - simply to use plurilingual materials?
 - to develop intercomprehension between related languages?
- ▶ How can that standard be guaranteed, monitored and measured, and which body would be responsible for that?
- ▶ ...

Training in interculturality and its values

- ▶ knowledge of the relationship between languages and cultures;
- ▶ a range of knowledge, skills and attitudes with regard to intercultural dialogue;
- ▶ experience of how to conduct classwork on interculturality which is not confined to anecdotal or picturesque aspects but activates the following among learners:
 - the ability to move away from their own viewpoint;
 - an ability to respect and/or take on another person's viewpoint;
 - openness and curiosity about the diversity and wealth of cultures;
 - the ability to observe and describe, with an attitude of reflexivity, one's own behaviour and that of the other person in an intercultural encounter;
 - a benevolent attitude towards people of other cultures;
 - ...

A plurilingual and intercultural education perspective requires teachers, and in the first instance language teachers, to possess in addition to the usual competences:

A responsible professional commitment

- ▶ an appropriate view of the learner:
 - as a social player;
 - as an informed party with his or her own personality;
 - as the main figure in his or her own learning;
 - ...
- ▶ an ethical attitude involving respect for and use of the knowledge, feelings and experiences of all learners, and especially their plurilingual and pluricultural repertoires, regardless of their origins and the group they belong to;
- ▶ taking responsibility for motivating all learners to develop their plurilingual and pluricultural repertoires;
- ▶ awareness of the duty to guarantee all learners plurilingual and intercultural education as an integral part of a quality education;
- ▶ a commitment to finding varied paths enabling each learner to acquire the key competences and achieve the standards set;
- ▶ ...

For the teaching of foreign languages, teaching skills relating to:

- ▶ the incorporation of methodologies for communication-based teaching, the competence-based approach, an actional approach and a mediation-based approach;
- ▶ the incorporation of reflexive approaches (grammar, strategies, etc.);
- ▶ methodologies related specifically to the development of plurilingualism and interculturality (EOLE, intercomprehension, etc.);
- ▶ bilingual teaching;
- ▶ modern assessment techniques;
- ▶ working with a portfolio (e.g. the *European Language Portfolio*);
- ▶ ...

Training common to all teachers (of foreign languages, languages of schooling and other subjects)

- ▶ exploration of the language and discourse dimension of the various subjects;
- ▶ identification of areas of co-operation:
 - convergences;
 - plural and/or partial approaches;
 - learning through intercultural encounters;
 - integrated language teaching;
 - CLIL/EMILE/integration of languages and subject content;
 - ...
- ▶ development of plurilingual materials for subjects;
- ▶ choice of appropriate teaching methodologies and strategies;
- ▶ classroom experiments based on action-research approaches;
- ▶ identification of cognitive and language gains from integrated teaching of languages and content;
- ▶ development of independent and lifelong learning;
- ▶ training in co-operation and interdisciplinarity;
- ▶ ...

Organisation of training schemes

- ▶ What kinds of training should be offered to meet teachers' needs and constraints, from among the following:

Training outside school

- ▶ traineeships in the countries where the target language is spoken;
- ▶ local training courses;
- ▶ distance or combined distance and face-to-face training;
- ▶ participation in international projects;
- ▶ ...

Training in school and in the classroom

- ▶ action-research projects;
- ▶ observation sessions in the classroom and reflective practice outside the classroom;
- ▶ on-site traineeships;
- ▶ ...

ANEXO 5

Usos de los marcos de competencias del profesorado por países

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de las Comunidades Europeas. (p. 111).

Diferentes usos de los marcos de competencias del profesorado formulados por las administraciones de rango superior, educación primaria y secundaria general (CINE 1-3), 2016/17 (datos correspondientes al gráfico 4.9)

	FIP	Entering the profession			DPC		Other		
	Definición de los resultados de aprendizaje que se deben haber alcanzado al finalizar la FIP	Criterios de acreditación/licencia del profesorado	Criterios de selección/contratación	Evaluación de las competencias del profesorado al final del periodo de iniciación	Elaboración de programas de DPC	Preparación de planes de DPC para docentes concretos	Criterios de evaluación del profesorado	Promoción del profesorado	Procedimientos disciplinarios / faltas graves
BE fr	●								
BE de	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
BE nl	●				●				
BG	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
CZ	●								
DK	●								
DE	●				●				
EE	●		●	●	●	●	●	●	
IE	●	●							●
EL	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
ES	●		●						
FR	●			●	●	●	●		
HR	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
IT	●			●	●	●			
CY	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
LV							●	●	(-)
LT	●				●	●		●	
LU	●			●					
HU	●			●			●	●	
MT	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
NL	●								
AT	●		●		●				
PL	●								
PT	●								
RO	●		●	●	●	●	●	●	●
SI	●	●							
SK	●								
FI	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
SE	●	●							
UK-ENG	●	●		●	●	●	●	●	
UK-WLS	●	●		●	●	●	●	●	
UK-NIR	●			●	●	●	●	●	
UK-SCT	●	●	●	●	●	●	●	●	●
AL	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
BA	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
CH	●								
FY				●	●	●	●	●	
IS	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
LI	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)	(-)
ME					●	●	●	●	
NO	●								
RS		●		●	●	●	●	●	
TR	●		●		●	●			

ANEXO 6

Catálogo de instrumentos referenciales de competencias profesionales (ECML/CELV Programa 2016-2019)

Disponible en

<http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/tabid/1796/language/en-GB/Default.aspx>

ECML – ‘Towards a common European framework of reference for language teachers’ project

Frameworks, standards and documents considered for inclusion in the proposed guide

1. Frameworks and standards relating to language teacher competences

1.1 General frameworks for language teachers

Titles and URLs (as at February 2017)	Languages ¹
1. British Council (2015) <i>Continuing Professional Development (CPD) Framework for teachers</i> http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/CPD%20framework%20for%20teachers_WEB.PDF	en
2. Cambridge English (2014) <i>Cambridge English Teaching Framework</i> http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework	en
3. ACTOSTL Project (2013) <i>Empowering Student and Initial Language Teachers through Framework-based Portfolios and Can-do Statements</i> (plus observation sheet) http://epostl2.ecml.at/Portals/13/PPTepostl/Eva_Lisa_Hasan.pdf	en
4. Eaquals (2013) <i>The Eaquals Framework for Language Teacher Training and Development</i> https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-eaquals-framework-for-teacher-training-and-development/	en
5. ECML (2007) <i>European Portfolio for Student Teachers of Languages - EPOSTL</i> http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.aspx	en,fr, de, el, es, hr hu, it,
6. EPG Project (2013) <i>The European Profiling Grid</i> https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-european-profiling-grid/ and http://www.epg-project.eu/grid/	digital: en, de, es, fr; pdf: bg, it, ka, nl, pt, tr, uk; zh
7. Instituto Cervantes (2012) <i>Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras</i> http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf	es
8. Kelly M, M. Grenfell, R. Allan, C. Kriza and W McEvoy (2004) <i>European Profile for Language Teacher Education</i> http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf	en
9. National Board for Professional Teaching Standards USA (2010) <i>World Languages Standards for teachers of students ages 3-18+</i> http://boardcertifiedteachers.org/sites/default/files/ECYA-WL.pdf	en
10. Passepartout Project (2009) <i>Kompetenzbeschreibung für die Grundausbildung für Lehrpersonen, die an der obligatorischen Schule Fremdsprachen unterrichten</i> http://www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/	de

¹ See final page for list of language codes (it has not always been possible to determine all language versions available)

1.2. Specialised frameworks for language teachers

10. Alfärädet, the Nordic Adult Literacy Network (2013) <i>Description of Teachers' Competence in initial and functional literacy for adults with non-Nordic mother tongues.</i> http://www.nordvux.net/Portals/0/dokumenter/2013/english_brochure_for_copying.pdf	en, sv
11. Anglo-French Bilateral Piloting Committee (2007) <i>Cadre commun d'objectifs / Common reference framework</i> http://www.ecml.at/Portals/1/CCO-CRF_2007.pdf	en, fr
12. BALEAP (2008) <i>Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes</i> https://www.baleap.org/wp-content/uploads/2016/04/teap-competency-framework.pdf BALEAP (2014) <i>Teaching English for Academic Purposes - CPD Accreditation Scheme Handbook</i> https://www.baleap.org/wp-content/uploads/2016/04/TEAP-Scheme-Handbook-2014.pdf	en
13. Bertaux, C.M. Coonan, M.J. Frigols-Martín, P. Mehisto (2010) <i>The CLIL Teacher's Competences Grid</i> http://celleu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Konferenzen/ THE CLIL TEACHER latest version.pdf	en
14. ECML (2011) <i>European Framework for CLIL Teacher Education</i> http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx	en, de, fr, sr
15. ECML (2007) ICCinTE - <i>Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence - A Guide for Language Teachers and Teacher Educators</i> http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/22/Default.aspx / http://www.ecml.at/IC-CinTE/	en, fr
16. ECML (2015) <i>PEPELINO – European Portfolio for Pre-primary Educators</i> http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/Pepelino/tabid/1833/Default.aspx	en, fr, de
17. Järvinen, Heini- Marja ed. (2009) <i>Handbook - Language in Content Instruction</i> (EU project) https://www.yumpu.com/en/document/view/17817415/language-in-content-instruction-lici-project or http://elearning.moodle2.unito.it/lingue/pluginfile.php/9954/mod_resource/content/1/LICI_Han_dbook_EN.pdf	en, fr, de
18. Miriadi Project (2015) <i>Le Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension (REFDIC)</i> https://www.miriadi.net/refdic	es, it, ro, en
19. Moreau F (2006) <i>Compétences spécifiques aux enseignants de DNL (disciplines non-linguistiques) dans les sections bilingues francophones en Pologne</i> http://www.doyoubuzz.com/var/f/36/fH/36fHcALto0Z7-25KsQRmDlxJuaEbByMOXCzVelkv8WNjU_nqTw.pdf	fr
20. PHSG, SUPSI-DFA, HEPL, UNIL (2014) <i>Profession-related Language Competence Profile for Foreign Language Teachers ("Swiss Profiles")</i> http://www.phsg.ch/web/forschung/institut-fuer-fachdidaktik-sprachen/projekte/uebersicht-projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen.aspx	de, en, fr, it

2. Frameworks for teachers of all subjects / for language(s) across the curriculum

1. Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum Austria (2014) <i>Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden</i> http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=016&open=34	de
2. EUCIM-TE Consortium (2008) <i>European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language – Teacher Education: Inclusive Academic Language Teaching</i> http://www.eucim-te.eu/32340	en, de
3. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2011) - <i>Australian Professional Standards for Teachers</i> http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers	en

4. Council of Ministers of Education, Canada (2013) <i>Speaking for Excellence – Language Competences for Effective Teaching Practice</i> http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/320/Speaking_for_Excellence.pdf	en
5. Department for Education UK (2012) <i>Teachers' Standards</i> https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards	en
6. Educa-Instituutti Oy, Finnish National Board of Education (2014) <i>Competence Map for Workplace Instructors</i> http://www.oph.fi/download/155784_competence_map_for_workplace_instructors.pdf	en
7. General Teaching Council for Northern Ireland (2015) <i>Teaching: the Reflective Profession</i> http://www.gtcni.org.uk/index.cfm/area/information/page/prof-standard	en
8. General Teaching Council for Scotland (2012) <i>Standard for Registration</i> http://www.gtcsc.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf and General Teaching Council for Scotland (2012) <i>Standard for Career-long Professional Learning</i> http://www.gtcsc.org.uk/web/FILES/the-standards/standard-for-career-long-professional-learning-1212.pdf	en
9. Lifelong Learning UK (2007) <i>New Overarching Professional Standards for Teachers, Tutors and Trainers in the Lifelong Learning Sector</i> [teachers working in further education] http://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/2014/04/new-overarching-standards-for-ttt-in-lifelong-learning-sector.pdf	en
10. Ministère de l'Éducation, France (2013) <i>Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation</i> - http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet%202013.html	fr
11. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2004) <i>Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen</i> https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Vorbereitungsdienst/Kerncurriculum.pdf	de
12. <i>Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário</i> (Portugal, 2001). http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecc/DL204-2001_30Ago.pdf	pt
13. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004) <i>Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften</i> http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf	de
14. The Higher Education Academy (2011) <i>The UK Professional Standards for Teaching and Supporting Learning in Higher Education</i> https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/downloads/ukpsf_2011_english.pdf	en
15. Thürmann, Eike and Vollmer, Helmut (2013) <i>Language sensitive teaching of so-called non-language subjects</i> – appendix 3 of <i>The Language Dimension in all Subjects</i> (Council of Europe 2015, pp 151-157) http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_EN.pdf http://www.un-terrichtsdiagnostik.info/media/files/Beobachtungsraster_Sprachsensibler_Fachunt_erricht.pdf (German version)	en, fr, de
16. UNESCO (2011) <i>UNESCO ICT Competency Framework for Teachers</i> - http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf	en

3. Frameworks with a focus on learners' competences

1. ECML (2012) <i>CARAP/FREPA - A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and resources</i> http://www.ecml.at/Re-sources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/82/language/en-GB/Default.aspx	fr, en
2. ECML (2015) <i>Language Skills for Successful Subject Learning</i> http://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/language_descriptors/documents/language-descriptors-EN.pdf	en, fr
3. Miriadi Project (2015) <i>Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC)</i> https://www.miriadi.net/refic	es, it, ro, ca, en
4. ECML (2015) <i>Signed languages for professional purposes — ProSign</i> http://www.ecml.at/F5/tabid/867/Default.aspx	en, fr
5. Krumm, H.J. and H.H. Reich (2011) <i>Curriculum Mehrsprachigkeit</i> http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf	de
6. Nederlandse Taalunie / Verhelst et al. (2009) <i>Framework of Reference for Early Second Language Acquisition</i> http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Taalunie_en.pdf	en
7. Thürmann, Eike and Vollmer, Helmut (2012) <i>A framework of language competences across the curriculum: Language(s) in and for inclusive education in North Rhine-Westphalia (Germany)</i> , Strasbourg: Council of Europe. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Checklist_Nord-Rhein-Westphalia_en.pdf	en

4. Further relevant documents

1. Council of Europe/Coste & Cavalli (2015) <i>Education, mobility, otherness - The mediation functions of schools</i> - http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_en.pdf	en, fr
2. Council of Europe (2015) <i>Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education</i> https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf	en, fr
3. Council of Europe (2007) <i>From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe</i> http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage Related reference study Willems G.M (2002) <i>Language Teacher Education Policy: Promoting Linguistic Diversity and Intercultural Communication</i> https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Willem-	en, fr
4. Council of Europe (2001) <i>The Common European Framework of Reference for Languages</i> (especially chapters 6-8) http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp	en, fr and
5. Council of Europe (2015) <i>The Language Dimension in All Subjects: A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training</i> http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_EN.pdf	en, fr
6. Council of Europe (2010) <i>Language(s) of Schooling: Focusing on Vulnerable Learners</i> https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/2-VulnerLearnersThurm_EN.pdf	en, fr
7. Council of Europe (2015) <i>The place of the Languages of Schooling in the Curricula</i> http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Place-of-languages-of-schooling-in-curricula_EN.pdf	en, fr
8. ECML/Bernaus et al. (2007) <i>Plurilingual and Pluricultural Awareness in Language Teacher Education - A Training Kit</i> http://archive.ecml.at/documents/B2_LEA_E_web.pdf	en, fr
9. ECML/Dupuis et al. (2003) <i>Facing the future: Language Educators across Europe</i> http://archive.ecml.at/documents/pub212E2003Heyworth.pdf	en, fr

10. ECML /Radai et al. (2003) <i>The Status of Language</i> http://archive.ecml.at/documents/pub211E2003Radai.pdf	en, fr
11. European Commission (2013) <i>Supporting Teacher Competence Development</i> http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf	en
12. European Commission (2011) <i>Literature Review - Teachers' core competences: requirements and development</i> http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf	en
13. OECD (2013) <i>Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals - A comparative study</i> http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2013)14&docLanguage=En	en

Language codes (ISO 639-1): ar: Arabic, bg: Bulgarian, ca: Catalan, de: German, el: Greek, en: English, es: Spanish, fr: French, hu: Hungarian, hv: Croatian, it: Italian, ja: Japanese, ka: Georgian, lt: Lithuanian, nl: Dutch, pt: Portuguese, ro: Romanian, ru: Russian, sr: Serbian, sv: Swedish, tr: Turkish, uk: Ukrainian, zh: Chinese

Glosario terminológico de consulta

• A

Acreditación / Accreditation / Accréditation

Proceso al que deben someterse los docentes para obtener una certificación oficial o un permiso para enseñar. Normalmente implica una evaluación de las competencias profesionales de los docentes y puede tener un carácter muy formal. En algunos casos, la evaluación realizada al final del programa de iniciación forma parte del proceso. Tiene por objeto ofrecer una confirmación oficial de la capacidad del docente para hacer su trabajo. En algunos sistemas educativos, debe renovarse mediante un procedimiento de reevaluación que tiene lugar al menos una vez durante la carrera profesional del docente. (Tomado de Eurydice, 2018, p. 117).

Acreditación (de aprendizajes previos) / (Prior learning) accreditation / Accréditation des acquis de l'apprentissage

Proceso de garantía de calidad por el que se reconocen una serie de aprendizajes previos a los ciudadanos que superen con éxito un proceso de evaluación. La acreditación de aprendizajes previos y de competencias profesionales consta de tres fases: asesoramiento, evaluación y acreditación y registro. Dicho proceso confiere un valor formal a los conocimientos, destrezas y competencias.

Acreditación (de programas o instituciones) / Accreditation (of an education or training programme) / Homologation d'un programme d'enseignement ou de formation

Proceso por el que se reconoce oficialmente una institución educativa o formativa, un programa de estudio, o un servicio, demostrando que ha sido aprobado por un organismo pertinente, una vez se ha comprobado que se alcanzan unos estándares predeterminados. Proceso de garantía de la calidad cuyo objetivo consiste en el reconocimiento oficial de un programa de educación o formación por parte de la autoridad legal o profesional competente por cumplir las normas preestablecidas (Cedefop, 2014, p. 14).

Aprendizaje a lo largo de la vida / Lifelong Learning / Apprentissage tout au long de la vie

Toda actividad emprendida a lo largo de la vida para mejorar conocimientos, destrezas o competencias. Se ha convertido en un paradigma que, abierto a cualquier etapa de aprendizaje de una persona, se caracteriza por la búsqueda continua, deliberada y voluntaria de aprendizajes –formales, no formales, informales o por la experiencia–, ya como fuente de placer personal, ya como aspiración de desarrollo profesional. Está asociado a una actitud positiva constante y a una intención del individuo de incrementar oportunidades y su propio bienestar.

Aprendizaje formal / Formal learning / Apprentissage formel

Aprendizaje institucionalizado y ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte). Constituye el sistema educativo formal de un país y concluye normalmente con una certificación. Es intencional desde la perspectiva del alumno y se desarrolla durante las etapas educativas previas a la entrada en el mercado de trabajo. También puede considerarse aquel que ofrece un programa impartido parcialmente en el lugar de trabajo, conducente a una certificación oficial.

Aprendizaje informal / Informal learning / Apprentissage informel

Aprendizaje que se desarrolla y se adquiere en las actividades propias de la vida cotidiana, relacionadas –por lo general– con el trabajo, la familia o el ocio. No suele estar claramente organizado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación de carácter oficial. Puede ser eventualmente intencional pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio).

Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras – AICLE / Content and Language Integrated Learning – CLIL / Enseignement d’une matière par l’intégration d’une langue étrangère - EMILE

Enfoque dual por el que se utiliza una lengua adicional –generalmente la primera lengua extranjera– en la enseñanza de contenidos curriculares propios de Disciplinas No Lingüísticas. Adopta el estatus de Programa, cuya implementación tiene lugar en secciones lingüísticas (bilingües) de los niveles de enseñanza obligatoria, con el objetivo de que lengua extranjera y contenidos disciplinares se integren en un único binomio. Constituye, por su carácter innovador, un área de cooperación y desarrollo profesional para los docentes que lo implementan.

Aprendizaje no formal / Non-formal learning / Apprentissage non formel

Aprendizaje institucionalizado que no es ofrecido por un centro de educación o formación, pero sí posee un carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte). Constituye un complemento o alternativa a la educación formal en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, aunque normalmente no conduce a una certificación. Es intencional desde la perspectiva del alumno y los programas que lo ofrecen suelen adoptar la modalidad de talleres, seminarios o cursos con una duración menor que la educación formal.

• B

Balance de competencias / Skills audit / Bilan de compétences

Análisis de los conocimientos, las destrezas y las competencias que posee una persona, incluidas sus aptitudes y motivación, con el fin de definir un proyecto de carrera profesional y/o planificar una reconversión profesional o un programa de formación. El balance de competencias tiene por objeto ayudar a la persona a: -examinar su trayectoria profesional; -autoevaluar su posición actual en el entorno laboral; -prepararse para una validación de su aprendizaje no formal o informal; -planificar su futura carrera profesional. (Tomado de Cedefop, 2008, adaptado de *Code du travail français*, 2003).

- C

Certificación (de conocimientos, destrezas y competencias) / Certification (of knowledge, skills and competences) / Certification (des connaissances, d'aptitudes et des compétences)

Proceso de expedición de un título o diploma mediante el cual un organismo certificador acreditado reconoce formalmente que un conjunto de resultados de aprendizaje (conocimientos, saber hacer, destrezas y/o competencias) alcanzados por una persona han sido evaluados y validados conforme a normas predefinidas (Cedefop, 2014, p. 42).

Competencia / Competence / Compétence

Demostrada capacidad para utilizar eficazmente recursos cognitivos como los conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. En el Marco Europeo de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida, la competencia se describe en términos de autonomía y responsabilidad. Requiere poner debidamente en práctica los resultados de aprendizaje en un contexto concreto e incluye, además, aspectos funcionales y cualidades interpersonales.

Competencias específicas / Specific competences / Compétence spécifique

Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se desarrollan por asimilación de contenidos relativos a una disciplina concreta, por cuanto forman parte de las competencias generales propias de un campo del saber. Su especificidad las vincula a capacidades concretas para una ocupación y, por su relación directa con un ámbito de conocimiento, las hace intransferibles a otros. Comprenden competencias de orden funcional y técnico (*hard skills*) cuya utilidad se limita a la capacidad de desenvolver un tipo específico de tareas.

Conocimiento / Knowledge / Connaissance

Resultado de la asimilación de información a través del aprendizaje; acervo de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un campo de trabajo o estudio concreto. En el Marco Europeo de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida, los conocimientos se describen como teóricos (conocimiento declarativo) o fácticos (conocimiento procedimental). Puede ser tácito o explícito, condicionando ambos el proceso cognitivo de un individuo.

Cualificación / Qualification / Qualification

Cualquier título, diploma o certificado emitido por un organismo competente, como resultado de un proceso formal de evaluación y validación, que acredita que un individuo ha alcanzado un nivel determinado de resultados del aprendizaje, requerido para el desempeño de tareas específicas asociadas a un puesto de trabajo concreto.

Cualificación profesional / Professional qualification / Qualification professionnelle

Resultado formal de un proceso de evaluación y validación, que se obtiene cuando una entidad certificadora determina que el individuo ha alcanzado los aprendizajes necesarios y posee las competencias requeridas para el desempeño de un trabajo. Confiere reconocimiento oficial al valor de los resultados de aprendizaje adquiridos, englobando estos los conocimientos, aptitudes y actitudes necesarios para desenvolver tareas específicas.

Cultura común profesional docente / Common teaching culture / Culture commune à l'ensemble des professionnels du professorat

Idea relativa a que todos los profesionales de la enseñanza se reconocen en valores y convicciones que fundamentan sus actos profesionales; comparten objetivos comunes que dotan de sentido, unidad y coherencia a esos actos, según principios éticos de responsabilidad, implicación, cooperación, etc.

• **D**

Desarrollo profesional continuo / Continuing professional development / Développement professionnel continu

Proceso de construcción social que los docentes que realizan a lo largo de su carrera profesional y que les permite ampliar, desarrollar y actualizar sus competencias. Puede ser formal o no formal e incluir formación sobre materias concretas o de tipo pedagógico. Se ofrece en diferentes formatos (cursos, seminarios, observación...) y pueden conducir a la obtención de cualificaciones adicionales (Adaptado de Comisión Europea, 2018, Glosario, p. 118).

Destreza / Skill / Aptitudes professionnelles

Habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas. En el Marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida, las destrezas se definen como cognitivas (fundadas en el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo) y prácticas (fundadas en la destreza manual y en el uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos).

Dispositivo referencial estratégico / Strategic reference device / Dispositif de référence stratégique

Disposición de un conjunto heterogéneo de componentes preparados, y que *a priori*, forman parte de un conjunto más complejo bajo enunciados científicos. Es lo que permite que sea considerado en sí mismo como la red que se establece entre esos componentes. Siempre con una función estratégica concreta, como proporcionar información, ser una herramienta para mejorar, dinamizar procesos internos, garantizar el cumplimiento de algún requisito, tomar decisiones, etc.

• **E**

ECTS: Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos / ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System / ECTS: Système Européen de transfert et d'accumulation de crédits

Es un sistema de acumulación y transferencia de créditos centrado en el alumno y basado en la transparencia de los resultados y los procesos del aprendizaje. Se basan en la carga de trabajo necesaria para que los estudiantes logren los resultados del aprendizaje esperados. La carga de trabajo indica el tiempo que los estudiantes necesitan normalmente para completar todas las actividades de aprendizaje necesarias para alcanzar los resultados del aprendizaje esperados.

ECVET: Sistema Europeo de Créditos para la Educación y la Formación Profesional / ECVET: European Credit System for Vocational Education and Training / ECVET: Système européen de transfert de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels

Sistema de acumulación y transferencia de créditos que permite describir una cualificación en términos de unidades de resultados de aprendizajes transferibles y acumulables, a las que se asocian puntos de crédito. Estos puntos representan numéricamente cada unidad y sitúan su peso y su valor relativo en relación con la cualificación completa. Facilita la transferencia y la capitalización de los resultados de aprendizaje de una persona que pasa de un contexto de aprendizaje a otro y/o de un sistema de cualificaciones a otro.

Empleabilidad / Employability / Employabilité

Conjunto de habilidades, conocimientos y atributos personales que hacen que una persona tenga más probabilidades de ocupar un puesto de trabajo y desempeñarlo de forma satisfactoria. Se concreta en la combinación de factores para la preparación, inserción, integración y permanencia en ese puesto de trabajo. Desde una perspectiva extrínseca, hace referencia al conjunto de variables que influyen en las condiciones de trabajo de una persona, en función de las necesidades de la oferta y la demanda y de los empleadores.

Emprendimiento / Entrepreneurship / Entrepreneuriat

Posibilidad de crecimiento y desarrollo para las personas que pudieran estar en situación de desempleo, o de promoción en situaciones de trabajo. El efecto de llevar adelante y con esfuerzo un proyecto. Proceso de descubrimiento, evaluación de ocasiones. Requiere determinadas capacidades en los individuos, comenzando por estar en condiciones de adaptarse a nuevas exigencias.

Estándares y referentes / Standards and referents / Normes et référentiels

Conjunto de elementos cuyo contenido es definido por los agentes concernidos. Pueden distinguirse diferentes tipos: - *de competencia*, (destrezas, competencias y conocimientos relacionados con el desempeño de un empleo específico); - *de educación o formación*, (objetivos de aprendizaje, los contenidos curriculares, los requisitos de admisión...); - *Profesional*, (actividades y tareas relacionadas con un empleo específico); - *de evaluación*, (resultados de aprendizaje y metodología de evaluación empleada); - *de validación*, (nivel de rendimiento que debe alcanzar la persona evaluada y criterios utilizados); - *de certificación*, (reglas que rigen la obtención de un título y derechos que este confiere) (Cedefop, 2014, pp. 255-256).

Evaluación / Evaluation / Évaluation

Proceso sistemático y planificado de recogida de informaciones, por el que se utilizan métodos y procedimientos para valorar los logros de un individuo (conocimientos, destrezas y competencias), de una institución o de un programa de estudio. Forma parte de todo procedimiento de regulación de las cualificaciones profesionales de un individuo que somete a juicio externo sus aprendizajes adquiridos por contextos formales, no formales o informales.

• F**Flexibilidad/Adaptabilidad - Flexibility/Adaptability – Flexibilité/Adaptabilité**

Habilidad de adaptarse a y trabajar de forma efectiva en una variedad de situaciones y con varios individuos o grupos. Implica comprensión y apreciación de perspectivas diferentes y

puestas sobre un tema adaptando el enfoque de uno a medida que cambian los requisitos de una situación y cambiando o aceptando fácilmente los cambios en los requisitos de la propia organización o trabajo. (Tomado y traducido de EQF-SPREAD, 2009, p. 117).

- **G**

- **Garantía de calidad / Quality assurance**

- Dimensión esencial de los marcos nacionales y elemento clave, cuyo objetivo es asegurar la calidad -sobre los procesos formativos; - sobre los procesos mediante los cuales se valida la asignación de un nivel a un programa formativo (ex-ante y ex-post); y - sobre el proceso de auto-certificación de un marco de cualificaciones.

- **I**

- **Internacionalización en casa / Internationalization at home / Internationalisation à la maison**

- Proceso de integración intencional de las dimensiones internacional e intercultural en los currículos formales y no formales, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la investigación, en actividades extraescolares y académicas, en las relaciones con grupos sociales locales y/o en otras facetas de los sistemas de educación y formación. Hace referencia a toda actividad manifiesta que permita desarrollar competencias de orden internacional, lingüístico e intercultural y prepare para el emprendimiento de movilidad. Se basa en la idea de impulsar las estrategias de campus, desde “dentro” hacia “fuera”, y está asociada con términos parejos como la Internacionalización del currículum o la Internacionalización del campus.

- **M**

- **Marco de competencias del profesorado / Teacher competences framework / Cadre de compétences des enseignants**

- Conjunto de enunciados acerca de lo que un docente, como profesional, debe conocer, comprender y ser capaz de hacer. Puede emplearse para apoyar la identificación de las necesidades de desarrollo y mejorar las capacidades del personal docente. El nivel de detalle de la descripción de los conocimientos, destrezas y competencias puede variar (Comisión Europea, 2018, Glosario, pp.120-121).

- **Marco de evaluación / Evaluation framework / Cadre d'évaluation**

- Conjunto de directrices para la realización de evaluaciones. Dichas directrices pueden ser generales (por ejemplo, indicando de forma general cuál es el objeto de evaluación) o detalladas (por ejemplo, ofreciendo orientación integral sobre dicho objeto, cómo evaluarlo, qué criterios usar, qué estándares son aceptables, etc.). Puede emplearse el marco de competencias del profesorado como punto de referencia para el marco de evaluación (Comisión Europea, 2018, Glosario, p. 121).

Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida (MEC) / European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF) / Cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie (CEC)

Instrumento o sistema común de referencia que facilita el reconocimiento de la formación académica y profesional de los ciudadanos y sus posibilidades de movilidad en el espacio europeo y en el mercado laboral internacional. Se trata de un esquema estructurado en el que se describen las cualificaciones, con el objetivo de que se puedan interpretar y relacionar. Permite a los países europeos mejorar la transparencia, comparación y transferibilidad de las cualificaciones profesionales, a través de ocho niveles.

Marco nacional de cualificaciones / National qualifications framework / Cadre national des certifications

Instrumento de clasificación de las cualificaciones en función de un conjunto de criterios correspondientes a determinados niveles de aprendizaje, cuyo objetivo consiste en integrar y coordinar los subsistemas nacionales de cualificaciones y en mejorar la transparencia, el acceso, la progresión y la calidad de las cualificaciones en relación el mercado de trabajo y la sociedad civil.

Metamarco / Meta-framework / Méta-cadre

Medio que permite poner en relación unos marcos de cualificaciones con otros y, en consecuencia, hacer corresponder distintas cualificaciones entre sí. Bien entre las que habitualmente se encuentran en otros marcos, bien entre distintos países o sectores. Contiene los principios para los procesos de garantía de la calidad, orientación e información, y para los mecanismos de transferencia y acumulación de créditos de forma operativa, de tal manera que la transparencia necesaria, a nivel nacional y sectorial, sea posible también a nivel internacional.

Modelo de competencias profesionales docentes / Model of professional competencies of teachers / Modèle de compétences professionnelles des enseignants

Documento que recoge las competencias profesionales del profesorado atendiendo a las tendencias europeas al respecto, y las funciones y tareas que deben asumir conforme a la normativa vigente. Integra conocimientos, habilidades y actitudes consensuadas institucionalmente.

- **N**

Necesidades de desarrollo / Development needs / Besoins de développement

Requisitos de aprendizaje y desarrollo de un profesional o grupo de profesionales. Se determinan habitualmente comparando las competencias existentes con las básicas o niveles de capacidad que se exigen para una función e identificando posteriormente las diferencias. Suelen incorporar a un plan de desarrollo profesional continuo/formación que, además, define las estrategias, tareas y métodos que se emplearán para ayudar a los individuos o grupos a satisfacer sus necesidades de desarrollo (Comisión Europea, 2018, Glosario, p. 121).

Niveles (de un marco de cualificaciones) / Levels (of a qualifications framework) / Niveaux d'un cadre des certifications

El referente, definido en términos de descriptores genéricos, para la clasificación de las diferentes cualificaciones, expresado en resultados del aprendizaje, a los que se puede adscribir,

mediante la oportuna comparación, una cualificación concreta. El Marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida integra ocho en los que se da cabida desde los niveles de enseñanza primaria hasta el máximo nivel académico, el doctorado.

• O

Oficio u ocupación / Occupation / Métier

Conjunto de empleos cuyas principales tareas y cometidos se caracterizan por un alto grado de similitud. Si bien el término oficio contiene una carga semántica que lo vincula a trabajos y actividades laborales que requieren esfuerzo físico o destrezas manuales, el término ocupación se utiliza como sinónimo de empleo o trabajo y designa un conjunto de actividades y tareas laborales, con independencia de su naturaleza o condición.

Organismo Certificador / Awarding body / Organisme certificateur

Entidad acreditada que expide certificaciones y titulaciones formales en las que se reconocen las cualificaciones de un individuo obtenidas en contextos formales, no formales, informales y por la experiencia. Este reconocimiento se realiza a partir de un procedimiento de evaluación estándar o de validación y acreditación de competencias profesionales.

Organización sectorial / Sectoral organization / Organisation sectorielle

Asociación de organizaciones, como pueden ser las de organizaciones de empleadores o las organizaciones profesionales, que representan los intereses de un determinado sector (Ejemplo: vitivinícola, automoción, editorial...)

Orientación profesional / Career guidance / Orientation professionnelle

Actividad que tiene por objeto ofrecer apoyo a la gestión y planificación del desarrollo profesional. No se considera aquella que se limita a la oferta de desarrollo profesional continuo o de apoyo pedagógico y psicológico. Más bien, al asesoramiento proporcionado por un experto –formador de formadores en el caso docente– para una toma de decisiones de calidad, anticipadora y reflexiva, sobre la configuración del itinerario profesional docente.

• P

Permeabilidad de los sistemas de educación y formación / Permeability of education and training systems / Perméabilité des systèmes d'éducation et de formation

Capacidad de los sistemas de educación y formación para permitir: -el acceso a las diferentes vías (programas y niveles) y sistemas, así como la movilidad entre dichas vías y sistemas; -la validación de los resultados de aprendizaje adquiridos en otros sistemas o en contextos no formales e informales. Puede mejorarse mediante: -la modulación de las vías y la definición de unidades de resultados de aprendizaje; -la creación de marcos de cualificaciones que establezcan vínculos entre las diferentes cualificaciones y que mejoren, por tanto, su legibilidad a escala nacional o internacional; -el desarrollo de sistemas de créditos. Se caracteriza por la dirección (vertical u horizontal), los requisitos de acceso (individuales o colectivos), la admisión o excepción y el nivel de formalización (a escala institucional o sistémica). Tomado del Cedefop.

Políticas sectoriales (estructurales públicas) / (Structural public) sectoral policies / Politiques sectorielles (structurelles publiques)

Directrices que se dictan por instancias competentes a efectos de gestionar y/o resolver problemas de cierta complejidad. Se trata de un conjunto de concepciones, principios, finalidades públicas y compromisos que rigen, regulan y orientan acciones y medidas. A ellas subyacen estrategias adoptadas por una autoridad legítima, con objetivos establecidos que exigen la movilización de recursos y la interacción entre actores políticos y sociales.

Proceso de Bolonia / Bolonia process / Processus de Bologne

Proceso cuyo objetivo fue crear un Espacio Europeo de Educación Superior en el año 2010. Surgió a partir de la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999, dando lugar a una serie de reformas para lograr una educación superior europea más compatible, comparable, atractiva y de calidad. El proceso marcó tres prioridades: la introducción del sistema de tres ciclos (grado/máster/doctorado), la garantía de la calidad y el reconocimiento de las cualificaciones.

Proceso de Copenhague / Copenhaguen process / Processus de Copenhague

Proceso para el fomento de la cooperación europea en materia de Educación y Formación Profesional, cuyo objetivo fue mejorar la calidad y atractivo de estas enseñanzas en Europa. Surgió a partir de la declaración de Copenhague de 30 de noviembre de 2002 sobre las prioridades futuras de la cooperación europea en materia de Educación y Formación Profesional.

Profesionalización / Professionalism / Professionnalisation

Conjunto de procesos formativos que, de manera intencionada, se dirigen a la mejora en el desempeño de una profesión y construyen el estatus profesional del individuo. Es genéricamente concebida como un *continuum* a lo largo de la carrera profesional y como una estrategia colectiva que transforma a un grupo profesional determinado y a sus competencias, en relación con la evolución de las situaciones de trabajo.

Profesión docente / Teaching profession / profession d'enseignant

Ocupación que desempeña una persona un centro de educación o formación, cuyo cometido principal –como especialista de un área o áreas de conocimiento– consiste en el desarrollo de competencias a estudiantes. Por su clasificación en el gran grupo de profesionales científicos e intelectuales, se asocia a sus obligaciones la realización de otras tareas, como la elaboración e implementación de programas, la planificación y diseño de actividades o cursos, etc.

Profesor plenamente cualificado (sobrecualificación) / Fully skilled teacher (overqualification) / enseignant pleinement qualifié (surqualification)

Docente que ha finalizado la formación inicial del profesorado y cumple todo el resto de requisitos de acreditación y certificación necesarios para poder acceder a un empleo de profesor en el nivel educativo correspondiente (Comisión Europea, 2018, Glosario, p. 122).

• **R**

Recomendaciones – Normativa (de rango superior) / Recommendations – (Higher-ranked) / Recommandations (de disposition supérieure)

Dos de las principales formas que emplean las administraciones públicas para influir sobre el comportamiento de los órganos subordinados. Por normativa se entiende órdenes que tienen fuerza de ley y que son dictadas por una administración pública. Las recomendaciones son

sugerencias o propuestas sobre la mejor forma de proceder y, sin carácter preceptivo, se publican generalmente en documentos oficiales. En relación con la educación, la normativa y recomendaciones prescriben o proponen el uso de herramientas, métodos y/o estrategias específicas de enseñanza y aprendizaje. (Comisión Europea, 2018, Glosario, p. 121)

Referencial de competencias/ Referential skills / Référentiel de compétences

Un instrumento para la evaluación, acreditación y certificación de competencias específicas y generales de un título o títulos, que deben adquirirse y desarrollarse a lo largo de la carrera profesional.

Resultados de aprendizaje / Learning outcomes / Résultats d'apprentissage

Expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje. Se define como el conjunto de conocimientos, destrezas y competencias que una persona ha obtenido y/o es capaz de demostrar al término de un determinado proceso de aprendizaje formal, no formal o informal. (Cedefop, 2014, p. 165).

• S

Sector profesional / Professional sector / Secteur professionnel

Conjunto de actividades profesionales agrupadas atendiendo a su función económica principal, un producto, un servicio o una tecnología (Cedefop, 2014, pp. 225-226). Aplicando esta definición a la profesión docente se concreta en el desempeño de un conjunto de actividades profesionales agrupadas atendiendo a sus tareas, funciones y responsabilidades propias, a un servicio específico, el de la educación y formación de los individuos.

Sistema de créditos / Credit system / Système de crédits

Instrumento que permite la acumulación de los resultados de aprendizaje alcanzados en contextos formales, no formales o informales y facilita su transferencia de un contexto a otro para su validación. Puede diseñarse mediante: -la creación de un programa de formación y la asignación de puntos (créditos) a sus contenidos; -la descripción de una cualificación en términos de unidades de resultados de aprendizaje y la asignación de puntos a cada una de ellas (Cedefop, 2014, p. 54).

• T

Título o Diploma / Title or Diploma / Titre ou diplôme

Documento oficial, expedido por un organismo certificador, que acredita el nivel de cualificación alcanzado por una persona tras el correspondiente procedimiento de evaluación conforme a normas predefinidas (Cedefop, 2014, p. 41). Se concreta en el certificado oficial que se obtiene al finalizar un periodo de formación en una institución educativa o al superar una evaluación de aprendizajes adquiridos en contextos formales, no formales o informales.

Transparencia de una cualificación / Qualification transparency / Transparence des qualifications

Propiedad que permite identificar y comparar las cualificaciones en los mercados laborales y formativos (sectoriales, regionales, nacionales o internacionales). Grado de visibilidad y legibilidad de las cualificaciones, sus contenidos y su valor en el mercado de trabajo (a escala

sectorial, regional, nacional o internacional) y en los sistemas de educación y formación. (Cedefop, 2014, p. 276).

- **V**

Validación (del aprendizaje no formal e informal) / Validation (of the non-formal or informal learning) / Validation (de l'apprentissage non formel et informel)

Proceso por el que un organismo autorizado confirma que una persona ha adquirido los resultados de aprendizaje medidos respecto a un nivel pertinente. Concluye con la certificación o acreditación de una amplia gama de conocimientos, destrezas y competencias, que las personas desarrollan a lo largo de la vida en diferentes contextos, por ejemplo a través de la formación, del trabajo y de las actividades de ocio.



Este volumen contiene un análisis pormenorizado de los rasgos que configuran las políticas lingüísticas educativas, de empleo y de excelencia, para formalizar institucionalmente la cualificación de las competencias profesionales adquiridas a lo largo de la vida; una realidad que afecta –como a cualquier otro sector profesional–, al de los docentes especialistas que asumen el reto de desarrollar en los individuos una competencia plurilingüe e intercultural. Supone un instrumento de referencia para los investigadores y docentes del área de conocimiento Didáctica de la Lengua y la Literatura, por su específica implicación desde la Educación superior en el movimiento de la emergente profesión del docente *de* y *en* Lenguas extranjeras de todos los niveles educativos, así como en la modernización de las acciones formativas destinadas a este sector de especialistas que han de estar en condiciones de confrontarse al denominado *balance de competencias* en el seno del desarrollo de la carrera.

Se revela la pertinencia, adecuación y utilidad de la *adaptación* como factor competencial clave de estos especialistas. Se elabora un marco de identificación, reflexión y valoración de la capacidad de adaptación, de los atributos de adaptabilidad y de los índices reveladores necesarios para optimizar el proceso de *desarrollo profesional continuo*. Viene a sumarse a los pocos marcos estratégicos existentes en Europa en este momento, ninguno en lengua española ni realizados desde una investigación en el contexto español de la educación bilingüe.

Destinado, pues, a los agentes y órganos (formadores de formadores, investigadores, contextos estructurales de formación y desarrollo de competencias, etc.), que participan –desde su *vertiente de orientación, acompañamiento y apoyo*–, en el desarrollo profesional de este sector de especialistas. Y, sin duda, la lectura de esta obra puede resultar muy relevante para los propios docentes de las secciones bilingües, ya que puede facilitar la construcción de su propio itinerario de desarrollo profesional.



EDICIONES
Universidad
de
Valladolid