



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster Universitario en Psicopedagogía

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Las competencias profesionales en los docentes de
Lenguas Extranjeras: aproximación hacia las vías
para su evaluación y acreditación**

Alumna: **Rocío Monzón Pascual**

Tutora: **Dra. Dña. Carmen Guillén Díaz**

Curso 2013/2014

Más lejos, id siempre más lejos, más lejos del hoy que ahora os encadena. Y, cuando os hayáis liberado, volved a empezar nuevos pasos. Más lejos, siempre mucho más lejos, más lejos del mañana que ahora ya se acerca. Y, cuando creáis que llegáis a él, sabed encontrar nuevos caminos. (Constantino Kavafis, Ítaca).

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster parte de la necesidad de movilizar vías para la evaluación y la acreditación de las competencias profesionales que los docentes de Lenguas Extranjeras adquieren a lo largo de su experiencia profesional.

Bajo la concepción del término de “competencia” entendida como una combinación dinámica de conocimientos, habilidades y actitudes, se estudian: los marcos y las determinaciones en materia de evaluación y acreditación de competencias profesionales de las Disposiciones Oficiales, conforme a las dinámicas europeas y nacionales; la importancia de la competencia plurilingüe e intercultural en el mercado laboral y la consecuente emergencia del reconocimiento del perfil competencial de los docentes de Lenguas Extranjeras. Con este propósito, se diseña la *proyección* de un proceso para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales de dichos docentes basado en los estándares validados a través del Proyecto de transferencia *European Profiling Grid* (del Programa Leonardo da Vinci).

Palabras clave: Profesionalización del docente de Lenguas Extranjeras, desarrollo profesional permanente, proceso de evaluación y acreditación y *European Profiling Grid*.

ABSTRACT

This Master's Thesis derives from the need to mobilize avenues for assessment and accreditation of professional competences of foreign language which are acquired in the course of their professional experience.

Under the conception of the term "competence", understood as a dynamic combination of knowledge, skills and attitudes, this paper studies: the frameworks and the determinations regarding legal provisions relating to assessment and accreditation of professional competences, according to European and national dynamics; the importance of plurilingual and intercultural competence in the labour market and the consequent emergence of recognition of profile for foreign language teachers. To achieve this, a *projection* of a process for the assessment and accreditation of their professional competences has been designed. This process is based on the standards which are validated through the transfer Project of the *European Profiling Grid* from Leonardo da Vinci Programme.

Key words: Professionalization of foreign language teacher, continuous professional development, process of assessment and accreditation and *European Profiling Grid*.

RÉSUMÉ

Ce travail finalisant le Master part du besoin de mobiliser des voies différentes d'évaluation et d'accréditation des compétences professionnelles que les enseignants des Langues Étrangères ont acquis tout au long de leur expérience professionnelle.

Nous entendons le concept de "compétence" comme la combinaison dynamique des connaissances, capacités et aptitudes, c'est pourquoi nous avons étudié: Les cadres, les déterminations d'évaluation et d'accréditation de compétences professionnels des Dispositions Officielles, conformément aux différentes dynamiques européennes et nationales. Mais également nous avons tenu compte de l'importance de la compétence plurilinguistique et interculturelle du marché du travail et par conséquent l'émergente reconnaissance des ces compétences dans le profil des enseignants de langues étrangères.

C'est avec ce propos que nous avons élaboré le *projet* visant à définir un procès pour l'évaluation et l'accréditation des compétences professionnelles de ces enseignants. Un *projet* qui a pour fondements des standards valides à travers le Projet de transfert *European Profiling Grid* (du programme Leonardo da Vinci).

Mots clés: Professionnalisation des enseignants de langues étrangères, développement professionnel continu, procès pour l'évaluation et l'accréditation des compétences professionnelles et *European Profiling Grid*.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	11
INTRODUCCIÓN	12
Justificación y motivación.....	12
Problemática abordada y su articulación bajo la forma de interrogantes	14
De la delimitación del objeto de estudio a los objetivos	15
Objetivo general y objetivos específicos.....	15
Estructura y organización de este Trabajo	16

PARTE I

ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES E INSTITUCIONALES

1. Contextualización conceptual en torno al término de competencia	17
1.1. Iniciativas internacionales: El proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo).....	17
1.2. Un marco de referencia europeo: Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida.....	21
1.3. La situación de las competencias en España	23
2. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional en el mundo laboral: implicaciones de su creación	24
2.1. El término cualificación profesional en el mercado laboral: su significación, estructura y elementos de identificación	24
2.2. Los distintos Marcos de Cualificaciones existentes y el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional: Relaciones significativas.....	27
2.3. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional: Instrumentos y acciones	29
2.4. El proceso de evaluación, acreditación y registro de las competencias profesionales: su procedimiento.....	31
2.4.1. Actuaciones preparatorias y complementarias y agentes implicados en el procedimiento	33
2.4.1.1. Convocatoria, requisitos de participación, información y orientación sobre el procedimiento e inscripciones.....	34
2.4.1.2. Admisión de los candidatos en el procedimiento.....	36

2.4.2. Fases del procedimiento	37
3. El perfil competencial docente y la importancia de su reconocimiento profesional	41
3.1. La competencia plurilingüe e intercultural en el mundo del empleo y la importancia de la calidad docente en su enseñanza	41
3.2. Aportaciones para un perfil competencial del docente de LE	43

PARTE II
ASPECTOS METODOLÓGICOS
Y EMPÍRICOS DEL TRABAJO

4. Hacia la evaluación y acreditación de las competencias profesionales de los docentes de LE	49
4.1. La iniciativa de EAQUALS	51
4.2. La concepción y elaboración de un dispositivo de evaluación y acreditación de las competencias profesionales de un docente de LE: El European Profiling for languages teachers (EPG)	53
5. Aportaciones para la <i>proyección</i> del proceso	56
CONCLUSIONES	67
ANEXOS	76
Anexo 1	76
Anexo 2	77
Anexo 3	78
Anexo 5	80
Anexo 6	83
Anexo 7	84
Anexo 8	85
Anexo 9	86
Anexo 10	87
Anexo 11	88
Anexo 12	89
Anexo 13	91

SIGLAS

ALTE	Asociación de Evaluadores de Lengua en Europa
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
BOCyL	Boletín Oficial de Castilla y León
CFIEs	Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa
CFPI	Centro de Formación del Profesorado en Idiomas
CIEP	Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sèvres (Francia)
CNCP	Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales
DeSeCo	Proyecto de Definición y Selección de Competencias
E	Específica (competencia)
EALTA	Asociación Europea de Evaluación y Pruebas de Lengua
ECTS	European Credit Transfer System
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
ELE	Español como Lengua Extranjera
EPG	European Profiling for languages teachers
EPLT	European Profile for Language Teacher: A frame of reference
EQF	European Qualifications Framework
G	General
ILTA	Asociación Internacional de Pruebas de Lengua
INCUAL	Instituto Nacional de las Cualificaciones
LE	Lenguas Extranjeras
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación
MEC	Marco Europeo de Cualificaciones
MECES	Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior
MECU	Marco Español de Cualificaciones
NQF	National Qualification Framework
Observal	Observatorio de la Validación de Competencias Profesionales de la Universidad de Valladolid
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PEFPI	Portfolio Europeo para Futuros Profesores de idiomas
PEL	Portfolio Europeo de las Lenguas
QF-EHEA	Qualifications Framework of the European Higher Education Area
QF-EHEA	Qualifications Framework of the European Higher Education Area
SEPE	Servicio Público de Empleo Estatal
SNCFP	Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TD-FRAM E	Framework for Teacher Self-Assessment, Teacher Training & Development
TICs	Tecnologías de la Información y Comunicación
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

Cuadros	pág.
Cuadro 1. Correspondencias entre la funcionalidad de las competencias y los aspectos vitales de una persona	22
Cuadro 2. Requisitos para la habilitación de asesores y evaluadores	33
Cuadro 3. Requisitos de participación para los candidatos	35
Cuadro 4. Recomendaciones y acciones concretas sugeridas en el informe Les langues au service de l'emploi	42
Cuadro 5. Categorías competenciales del EAQUALS Grid	52
Cuadro 6. Extracto del EQF	53
Cuadro 7. Requisitos de participación	58
Cuadro 8. Requisitos para ser asesores y evaluadores	59
Gráficos	
Gráfico 1. Clasificación de las competencias clave en tres categorías	18
Gráfico 2. Elementos de las competencias	20
Gráfico 3. Relaciones entre los diferentes Marcos de Cualificaciones	29
Gráfico 4. Instrumentos y acciones del SNCFP	30
Gráfico 5. Red de interdependencias desde el sistema productivo a la capitalización de las competencias profesionales	31
Gráfico 6. Aspectos mínimos que han de constar en la convocatoria del procedimiento	34
Gráfico 7. Efectos de la acreditación parcial acumulable en la Administración educativa y en la Administración laboral	40
Gráfico 8. Correspondencias entre los distintos saberes y las competencias profesionales docentes	46
Gráfico 9. Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y Extranjeras	47

PRESENTACIÓN

Este Trabajo titulado **“Las competencias profesionales en los docentes de Lenguas Extranjeras: aproximación hacia las vías para su evaluación y acreditación”** ha sido realizado por Rocío Monzón Pascual y dirigido por la Dra. Dña. Carmen Guillén Díaz durante el curso lectivo 2013-2014; de acuerdo con el Reglamento de la Universidad de Valladolid sobre la elaboración y evaluación del Trabajo Fin de Máster (aprobado en Consejo de Gobierno de 12 de junio de 2008, modificado en Comisión permanente de 20 de enero de 2012 y publicado en el BOCyL de 20 de febrero de 2012).

Corresponde a la asignatura 52695 *Trabajo Fin de Máster* de 6 créditos ECTS del Plan de Estudios 497 del Máster Oficial Universitario en Psicopedagogía –itinerario de intervención en el entorno socio laboral-, por la Facultad de Educación y Trabajo Social, de la Universidad de Valladolid. Dicho Plan está regulado por el Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.

Como se especifica en la Guía Docente de la asignatura, se trata de un estudio en el que se movilizan las competencias tanto generales (G) como específicas (E) adquiridas a través de las asignaturas cursadas y centradas en las funciones profesionales de un psicopedagogo, de entre las que se destacan las que afectan de forma más directa al objeto de estudio de este Trabajo. Es así como, en la concepción y elaboración de este Trabajo:

- por una parte, el objeto de estudio que se plantea junto con el análisis reflexivo que se aporta (G7), se dirigen a un público especializado o no especializado en el tema de las competencias docentes del profesorado de Lenguas Extranjeras (G3);
- por otra parte, se intenta mantener una actitud crítica, adecuada y profesional (G5), y ha sido de gran utilidad el uso de las TICs para la búsqueda de fuentes de información y la creación de recursos que faciliten la comprensión de la información de este Trabajo (G6).

Al mismo tiempo, la orientación profesional de la que se trata aquí se inscribe en la promoción de actuaciones que favorezcan el desarrollo tanto profesional como personal de los docentes y, en consecuencia, de las personas que buscan mejorar sus competencias plurilingües e interculturales (E3). Se reconoce la importancia de evaluar el procedimiento de acreditación de su competencia lingüística y se añade el estudio del proyectado procedimiento para la acreditación de competencias docentes (E4). Asimismo, desde una perspectiva psicopedagógica (E5), se analizan las actuaciones y las políticas y a partir de las mismas se proponen medidas (E8) con el fin de reconocer las competencias docentes y mejorar la orientación en lo relativo al desarrollo de competencias profesionales.

Expreso mi agradecimiento a todas aquellas personas que, desde diferentes ámbitos, han contribuido a la concepción y elaboración de este Trabajo; a mi familia, al profesorado de este Máster y, especialmente, a mi tutor del Prácticum por su dedicación y valioso asesoramiento durante mi estancia en el Servicio de Acreditación de Competencias Profesionales y a la tutora de esta asignatura por su dirección y aportaciones enriquecedoras.

INTRODUCCIÓN

Justificación y motivación

Ante la actual sociedad del conocimiento caracterizada por la movilidad y la promoción del aprendizaje permanente en los diferentes sectores económicos, del uso intensivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), y del dominio de una competencia plurilingüe e intercultural, entre otras, se abren nuevos escenarios y perspectivas para el psicopedagogo como *Agente de la Orientación Psicopedagógica* (Bisquerra, 2005). Un *Agente* que ha de situar su intervención académico-profesional movilizand o estrategias y recursos (Sobrado Fernández y Cortés Pascual, 2009) para afrontar las exigencias que, en el mundo laboral, se plantean en torno a la validación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia en contextos formales, no formales e informales.

El Consejo de Europa, considerando que la diversidad lingüística y cultural es uno de los principios fundamentales de la Unión Europea, con el fin de favorecer la movilidad de los europeos en el mundo del trabajo por una parte, y por otra, de preservar la riqueza lingüística y cultural, ha puesto en marcha múltiples iniciativas para la promoción y mejora del aprendizaje y la enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE), conducentes a dotar a los individuos de una competencia plurilingüe e intercultural. Competencia que se muestra como una competencia clave tanto para el desarrollo personal como profesional, puesto que de forma efectiva facilita el acceso al mercado laboral al mejorar las oportunidades tanto de movilidad como profesionales.

La publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER¹), coincidiendo con la celebración del Año Europeo de las Lenguas en 2001 junto al lanzamiento del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en el mismo año y, posteriormente, la creación de los documentos *Europass* (2004), han sido algunas de las acciones que han supuesto un cambio y han abierto desafíos en la forma de entender la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Al mismo tiempo, se ha generado una atención al perfil profesional del docente que se encarga de esas enseñanzas en función de las determinaciones sobre la mejora de la calidad en materia de Formación y Educación, en general y en lenguas, en particular.

¹ En este Trabajo se hace referencia a la edición española que se llevó a cabo en 2002, a cargo del Instituto Cervantes, consignado como Consejo de Europa (2002).

Todos estos aspectos han ratificado una política común y convergente especificada en el documento titulado *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco y Byram, 2007, 2010)², el cual sitúa a la enseñanza de lenguas en los sistemas de educación y formación europeos en constante evolución, a la búsqueda de *buenas prácticas* que aseguren la calidad en aquellos escenarios en los que se desarrollen las competencias comunicativas (en lenguas) de los europeos. *Buenas prácticas* que –en un determinado medio profesional- se refieren a un conjunto de comportamientos en torno a los que existe el consenso de su carácter indispensable por y para los profesionales de ese ámbito, y que se establecen en la perspectiva de la calidad. En este orden de cosas, se percibe la necesidad en nuestro contexto nacional de atender a la configuración del perfil competencial de un docente de LE desde su formación inicial y a lo largo de su trayectoria profesional; un perfil en el que el proceso de evaluación y acreditación de sus competencias profesionales constituye un campo de suma importancia para dar respuesta a las demandas del mercado de trabajo actual y a la responsabilidad profesional de *excelencia académica* –de calidad superior- a la que se confronta hoy a los docentes (Knight, 2005; Zabalza, 2003).

Entroncamos así, con el elemento clave número 9, establecido por Kelly et al. (2004) entre los cuarenta que constituyen su *European Profile for Language Teacher: A frame of reference (EPLT)*, y que enuncian como “*An European-level evaluation framework for initial and in-service teacher education programmes, enabling accreditation and mobility*” (p.37).

El interés suscitado por estos temas tiene sus raíces en mi estancia como estudiante Erasmus del Grado de Educación Primaria durante el curso 2011-2012 en la Universidad de Gante (Bélgica). Esta experiencia, en un país donde la mayoría de sus habitantes es plurilingüe, me permitió descubrir la importancia no solo de una formación inicial sino de mi formación continua, para un desempeño profesional de excelencia. A partir de estas inquietudes y de mi interés por las acciones desarrolladas por el Observatorio de la Validación de Competencias Profesionales de la Universidad de Valladolid (Observal)³, realicé mi Trabajo de Fin de Grado sobre la empleabilidad y las competencias lingüísticas de

² Las sucesivas ediciones de este documento (2003, 2007, 2010), en sus versiones en francés e inglés, están disponibles en <http://www.coe.int/>

³ En la Universidad de Valladolid, por iniciativa del Dr. Luis Carro, se ha creado Observal. Se ocupa dentro de las directrices europeas relacionadas con el aprendizaje y la formación a lo largo de la vida del seguimiento y análisis del proceso de validación de competencias profesionales en España, <http://www.observal.es/>

los docentes de LE; ámbitos de amplio espectro que se vinculan directamente con la corriente de profesionalización del docente y el desarrollo profesional de los docentes⁴.

Asimismo, las asignaturas del Máster en Psicopedagogía, especialmente las relativas al itinerario de Intervención Sociolaboral, el Prácticum realizado en el Servicio de las Cualificaciones y Acreditación de la Competencia Profesional de la Consejería de Educación, y el acceso a los estudios relativos a las condiciones que marca la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida en todo profesional docente (entre otros, los de Aspin, Chapman, Hatton y Sawano, 2001; Darling-Hammond y Bensford, 2005; Day, 1998, 2001; Marcelo, 1996) han despertado en mí la motivación, como docente y psicopedagoga, de ocuparme de la evaluación y acreditación de competencias profesionales, en concreto de los docentes de LE.

Problemática abordada y su articulación bajo la forma de interrogantes

Tanto el dominio de la competencia comunicativa en varios idiomas -hoy abordada bajo el término de competencia plurilingüe e intercultural- que constituye una de las principales preocupaciones de las personas a la hora de mejorar su empleabilidad, como el dominio de competencias profesionales de los docentes de LE, generan la necesidad de apostar por la continua actualización y mantenimiento no sólo en aquellas competencias propiamente lingüísticas (niveles de dominio de la lengua A1, A2, B1, B2, C1, C2) (Consejo de Europa, 2002) sino en todas las que configuran su perfil profesional. Un perfil profesional que, en el contexto europeo, es objeto de atención concretado en el EPLT, por Kelly et al. (2004) como hemos indicado anteriormente.

En los últimos años, se han comenzado a acreditar –como requisito indispensable- los niveles ya citados de dominio de la lengua que poseen los docentes de LE; sin embargo, a diferencia de lo que está ocurriendo para otras profesiones, no se percibe la movilización de medidas, ya evidentes, para acreditar también las competencias profesionales que éstos van adquiriendo en el desempeño de sus actuaciones docentes.

⁴ Desarrollo profesional que, respecto a las perspectivas actuales que afectan a los docentes de LE, forma parte del objeto de estudio del Trabajo Fin de Master en Investigación Aplicada a la Educación - curso 2013-2014, titulado “La profesionalización del docente de Lenguas Extranjeras en el espacio europeo. La autoeficacia percibida, factor del desarrollo profesional”, realizado por Francisco Javier Sanz Trigueros, bajo la dirección de la Dra. Carmen Guillén Díaz.

Cabe considerar, por tanto, la importancia de promover un proceso que permita evaluar y acreditar las competencias adquiridas por los profesores de idiomas como mecanismo adecuado e imprescindible con efectos añadidos sobre la actualización y mantenimiento de sus competencias profesionales desde su formación inicial y a lo largo de su desempeño profesional docente.

Ante esta problemática, nos planteamos las siguientes cuestiones de partida:

- ¿Qué papel se atribuye al dominio de idiomas en la mejora de la empleabilidad de las personas?
- ¿Qué exigencias *competenciales* plantea ser un docente de LE competente?
- ¿Existe un proceso para validar la adquisición de competencias del docente de LE en ejercicio? ¿En qué condiciones tendría lugar? ¿Qué criterios se deberían seguir? ¿Quiénes serían los encargados de realizar ese proceso de evaluación y acreditación? ¿Con qué instrumentos se realizaría? ¿Mediante qué procedimiento?

De la delimitación del objeto de estudio a los objetivos

Desde tales cuestiones, y en la perspectiva de una Intervención Psicopedagógica, se delimita el objeto de estudio, en torno al establecimiento de aquellas vías que movilicen la evaluación y acreditación de las competencias profesionales del docente de LE.

En función de esta problemática y de este objeto de estudio, se formula el objetivo general de este Trabajo en los términos siguientes:

Objetivo general y objetivos específicos

- Dar a conocer las condiciones, instrumentos y pautas que, desde las determinaciones europeas, se plantean para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales de los docentes de LE.

Este objetivo se articula en tres objetivos específicos subsecuentes.

- Contextualizar y delimitar la noción de competencia y su aplicación a los ámbitos profesionales, desde una perspectiva internacional, nacional y regional.

-
- Identificar y describir los *componentes competenciales* del perfil profesional docente a través del estudio de las dinámicas internacionales, nacionales y regionales, en particular del docente de LE.
 - Analizar la emergencia de un instrumento común europeo, para poner en marcha el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales de un docente de LE.

Estructura y organización de este Trabajo

Este Trabajo se articula en dos partes claramente diferenciadas. La PARTE I consta a su vez de tres apartados dedicados a exponer los aspectos teórico-conceptuales e institucionales que lo sustentan. En el apartado 1 se expone la contextualización conceptual en torno al término de competencia desde las distintas instancias internacionales, europeas y nacionales. En el apartado 2 se presenta el término de cualificación profesional y los escenarios en los que ésta se enmarca: los Marcos de Cualificaciones y el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. En este mismo apartado, se accede a las determinaciones oficiales para la implementación del procedimiento de evaluación, acreditación y registro de las competencias profesionales con sus respectivas fases y agentes implicados. En el apartado 3, se explica la importancia del desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural para el mercado laboral y la relevancia que este contexto otorga al perfil competencial del docente de LE y su consecuente mejora y reconocimiento profesional.

La PARTE II consta de tres apartados. En los dos primeros apartados se estudian las iniciativas relacionadas con la evaluación y acreditación de las competencias profesionales de los docentes de LE. En el último subapartado se presenta la *proyección* del proceso de evaluación y acreditación de competencias profesionales de los docentes de LE con sus respectivas actuaciones, agentes implicados e instrumentos.

Se completa este Trabajo Fin de Máster con las Conclusiones, y el apartado de Referencias, en el que se consignan las fuentes documentales que constituye el material consultado, analizado y objeto de consideración tanto en la dimensión teórico – conceptual institucional y empírica del mismo. Finalmente se encuentra otro apartado destinado a los Anexos, a los que se remite desde el cuerpo del texto.

PARTE I

ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES E INSTITUCIONALES

1. Contextualización conceptual en torno al término de competencia

En función del objeto de estudio que contempla el perfil competencial del docente de LE para el desempeño de las actuaciones profesionales, se trata aquí el término de *competencia*, cuyo uso ha sido y nos atrevemos a decir que continúa siendo, bastante impreciso. Mientras que algunos autores describían las competencias como meras *habilidades* o *destrezas*, otros las dotan de la cualidad de ser sustantivas y decisivas para saber actuar (Gimeno at al., 2008; Bolívar, 2010). A pesar de las ambigüedades terminológicas que se presentan para referirse a ellas (capacidades, habilidades, destrezas, aptitudes, etc.), el concepto de competencia se ha ido extendiendo y consolidando en distintos ámbitos, tanto laborales como educativos, en el último tercio del siglo XX. Por ello, cabe abordar las decisiones que se han llevado a cabo a nivel internacional, europeo y nacional en torno a este concepto.

1.1. Iniciativas internacionales: El proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)

A finales de 1997, los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) iniciaron el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo). A través de este Proyecto, cuyo Resumen Ejecutivo es publicado por la OCDE (2005), tuvo lugar la colaboración de académicos, expertos e instituciones quienes aportaron una definición teórico-conceptual común compartida de competencia: “Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (p.3).

Subyace en esta definición, la idea de Delors⁵ (1996) de que una competencia incluye un *saber hacer* que capacita al individuo a hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo, o bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional.

⁵ Presidente de la Comisión que elaboró el prólogo en el Informe de la UNESCO titulado “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996).

Para Rychen (2002) la definición de las competencias –estimadas clave porque son necesarias- realizada en el proyecto de DeSeCo se proyecta hacia dos aspectos:

1. Por una parte, hacia un nivel individual y social, de modo que se logre éxito en la vida, y poder contribuir al buen funcionamiento de la sociedad.
2. Por otra parte, es necesario que sirvan de aplicación a otros campos, permitiendo que sean relevantes para la participación en cualquier aspecto de la vida y no se limiten tan solo al ámbito escolar o al mercado de trabajo (p.4).

Desde este doble enfoque, se amplía el marco de actuación de las competencias clave hacia otros contextos diferentes de la educación formal, como la educación no formal e informal, posibilitando el desarrollo y puesta en práctica de estas competencias en cualquier aspecto de la vida de las personas y a lo largo de la misma.

Con la ilustración que presentamos en el Gráfico 1, se viene a representar el marco conceptual del Proyecto DeSeCo que organiza las competencias clave en las siguientes tres categorías: En primer lugar, la categoría clave relativa a que los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar con el ambiente de forma efectiva. En segundo lugar, la categoría relativa a que los individuos necesitan poder comunicarse con personas de diversos orígenes. En tercer lugar, la categoría relativa a que los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas de manera autónoma en un contexto más amplio.

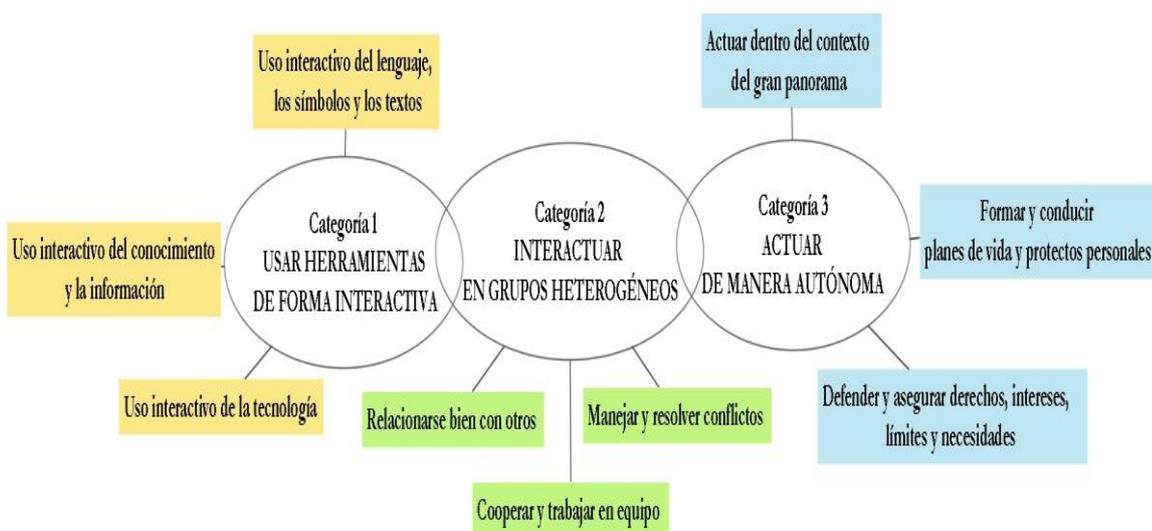


Gráfico 1. Clasificación de las competencias clave en tres categorías (adaptado de Prieto, 2012).

Como se muestra en el Gráfico 1, de cada categoría emanan tres competencias clave. Categorías que a su vez están interrelacionadas y que, como consecuencia, constituyen la base para identificar las competencias clave. Cada una de las mismas es más importante tomada como un conjunto interrelacionado que como competencia individual, puesto que cualquier situación o meta puede demandar una *constelación de competencias*, configuradas de manera diferente para cada caso particular. Por tanto, en una constelación de competencias importa la manera en que se ordenan y relacionan entre sí las distintas competencias, más que su importancia individual (Moya, 2007).

Esas tres grandes categorías y esas nueve competencias se han convertido en un referente para cada instancia europea nacional en la perspectiva de la Educación y Formación de cada individuo. De esta manera, las competencias clave son contempladas en términos de ámbitos de conocimientos (en Educación Infantil), de áreas de conocimiento (en Educación Primaria), de materias o asignaturas (en Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Educación Superior). Asimismo, este marco ha sido de gran utilidad para la consolidación de estudios internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos, como el *International Adult Literacy Survey*, el conocido *Programme for International Student Assessment* (PISA) y el *Adult Literacy and Life Skills* (Rychen, 2002).

Como se contempla en el documento de la OCDE (2005), conviene añadir que, para que las personas puedan afrontar los retos y exigencias de la sociedad actual, cada competencia clave deberá:

- “Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos” (p.3), porque las competencias se han definido y seleccionado partiendo de su influencia para contribuir tanto al desarrollo social, la cohesión y la justicia, así como al bienestar personal.
- “Ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos” (p.3). Es decir, deben ser aplicables a múltiples áreas de la vida. “Así, ciertas áreas de competencia son necesarias tanto en el mercado laboral, como en las relaciones privadas, en participación política” “Los individuos necesitan apoyarse en competencias clave que les permitan adaptarse a un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad y la interdependencia” (pp. 5-6).

- “Ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos” (p.3). Los individuos han de potenciar el mantenimiento y desarrollo de las competencias transversales a lo largo de toda su vida, no sólo en su uso específico para una profesión.

Además de reunir estas *condiciones*, podemos indicar, siguiendo las aportaciones de Villa y Poblete (2004) y de Monge (2009), que a su vez, las competencias están formadas por cuatro elementos básicos interrelacionados: el saber, el saber hacer, el saber ser y saber estar, como puede verse en el siguiente Gráfico 2:



Gráfico 2. Elementos de las competencias (adaptado de Villa y Poblete (2007) y de Monge (2009))

Sin embargo, como se indica en el propio estudio-OCDE (2005), es la “habilidad de los individuos de pensar por sí mismos como expresión de una madurez moral e intelectual, y de tomar responsabilidad por su aprendizaje y por sus acciones” (p. 8), la que facilita la configuración de los distintos componentes de la competencia. En relación con esta idea, Barnett (2001) ya había señalado, desde la crítica social, que en la competencia como acción inteligente, no hay una situación que es definida y juzgada por el sujeto, de forma tal que el juicio es una parte sustancial de la habilidad competente.

Como se muestra, nos encontramos ante un concepto complejo puesto en acción por cada individuo o grupo con el fin de afrontar los requerimientos de una situación determinada.

1.2. Un marco de referencia europeo: Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida

Al mismo tiempo que se llevaba a cabo el proyecto de DeSeCo de la OCDE, el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, marcó un nuevo objetivo estratégico para la Unión Europea; el de llegar a ser “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social”⁶. Para lograrlo, el Consejo Europeo de Lisboa hizo un llamamiento a los Estados Miembros, al Consejo y a la Comisión para que establecieran un marco europeo que definiera las *nuevas* destrezas básicas, ahora tomadas como competencias clave⁷, proporcionadas por un aprendizaje a lo largo de la vida.

Posteriormente, el Consejo Europeo de Barcelona de febrero de 2002, adoptó el Programa de trabajo “Educación y Formación 2010” con el fin de alcanzar los objetivos propuestos comunes para 2010, entre los que se destacaba la necesidad de la acción para mejorar el dominio de las competencias clave. Para la consecución de estos objetivos, se creó un grupo de expertos llamado “Grupo B” sobre competencias clave o *Key Competences* para identificar y definir qué y cuáles son las nuevas competencias y cuál es la mejor manera de integrarlas en el currículum, mantenerlas y aprenderlas a lo largo de la vida.

Desde la perspectiva adoptada por el Grupo B (Comisión Europea, 2004) el concepto de *competencia clave* se define como:

“(…) un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida” (p.7).

⁶ Tomado textualmente del documento de dicho Consejo publicado en [http:// www.europarl.europa.eu/summits/ lis1_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

⁷ La Comisión se refiere al término de competencia o competencia clave (*key competence*) antes que al de destrezas básicas, puesto que el término de destrezas básicas parece hacer referencia a aquellas capacidades de “supervivencia” y habilidades “prácticas para la vida”, restringiendo así su significado.

La utilización del término *transferible* implica la aplicación de las competencias en diversas situaciones y contextos. Igualmente, al definir las como *multifuncionales* se reconoce su uso polivalente: el logro de objetivos, la resolución de problemas y la realización de diferentes tipos de tareas. Asimismo, esta definición señala el final de la escolaridad como periodo límite para la adquisición de estas competencias y enfatiza su importancia para la promoción de un aprendizaje permanente.

A partir de esta definición, podemos poner en evidencia la funcionalidad de las competencias clave en tres aspectos de la vida de una persona que corresponden a su capital cultural, social y humano, como organizamos en el Cuadro 1, elaborado a partir de las aportaciones realizadas por el Grupo B:

	Aspecto vital	“Función” de la competencia
Capital CULTURAL	Realización y desarrollo personal a lo largo de la vida	Permitir a las personas perseguir objetivos personales en la vida, llevados por sus intereses personales, sus aspiraciones y el deseo de continuar aprendiendo a lo largo de la vida
Capital SOCIAL	Inclusión y una ciudadanía activa	Permitir a todos una participación como ciudadanos activos en la sociedad
Capital HUMANO	Aptitud para el empleo	La capacidad de todas y cada una de las personas de obtener un puesto de trabajo decente en el mercado laboral

Cuadro 1. Correspondencias entre la funcionalidad de las competencias y los aspectos vitales de una persona.

Así pues, partiendo de la base de los trabajos realizados por este Grupo B, el Parlamento Europeo y el Consejo formularon una *Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006). En dicha Recomendación, se dota al término de competencia clave de un mayor alcance en los términos siguientes:

Combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto.
Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su

realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (p.13).

En relación a los retos que cada individuo debe confrontarse se definió también un marco compuesto por ocho dominios de competencias clave que se vuelven imprescindibles en la sociedad del conocimiento: comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática, competencia en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales, interculturales y sociales, competencias cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural.

La adquisición o actualización de estas competencias comienza con una motivación personal ya que no sólo causan un beneficio externo para el mercado laboral o para la sociedad, sino que también afectan a la autorrealización personal. Este hecho debería ser motivo suficiente para un aprendizaje y adquisición de competencias clave más exitoso, como experiencia enriquecedora. La Comisión Europea (2002) ya había subrayado esta idea afirmando que “la ausencia de las competencias clave puede sin duda dirigirnos al fracaso personal: la persona no conseguirá la combinación de los tres objetivos (satisfacción personal, integración y empleo)” (p. 4).

1.3. La situación de las competencias en España

En España el concepto de competencia sólo se había utilizado como tal dentro del marco de la Formación profesional desde la *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Siguiendo las recomendaciones europeas, con la *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación, por primera vez en la legislación curricular nacional se alude a las competencias, si bien como *básicas*, con la idea de representar un punto de referencia común para el desarrollo de los aprendizajes escolares.

Posteriormente, en el *Real Decreto 1513/2006*, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, se realiza una aproximación conceptual que sirve para definir tales competencias. Sus características, comunes a las definidas por Europa, remiten a aprendizajes que se consideran imprescindibles y cuyo desarrollo es un aprendizaje para la vida.

La *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa subraya la importancia de la adquisición de competencias transversales desde edades tempranas

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona (Preámbulo IV, p.97860).

En la Educación Superior, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como consecuencia de la Declaración de Bolonia de 1999, ha estado vinculada al discurso de las competencias en el diseño de Planes de Estudio y Títulos de Grado. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), encargada de orientar y supervisar el proceso de la delimitación de los llamados “perfiles profesionales”, adopta un modelo único de diseño basado en las competencias. Así se nos ofrece la elaboración de “Libros Blancos” de las titulaciones. Como puntualiza Bolívar (2008) las competencias se convierten en los “logros de aprendizaje en lugar de la adquisición de conocimientos, afectando a los objetivos, al papel del profesor, a las actividades de enseñanza y a la propia evaluación” (p.2).

2. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional en el mundo laboral: implicaciones de su creación

En función del objeto de estudio que contempla el carácter del docente de LE como un profesional -cuyas competencias, por tanto, están dotadas del carácter propiamente profesional- cabe abordar el término de *cualificación profesional* en los diferentes factores que lo constituyen, así como la relación que se establece entre todos ellos. Factores tales como: marcos, órganos, instrumentos y acciones en el que es contemplado. Al mismo tiempo, cabe abordar, dentro de estas acciones, el procedimiento para la evaluación y acreditación de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.

2.1. El término cualificación profesional en el mercado laboral: su significación, estructura y elementos de identificación

La cualificación profesional va íntimamente ligada a las competencias. Autores como Álvarez Rojo y Sobrado Fernández (2009) la consideran “como un conjunto de éstas [competencias] con significación en una profesión y que se pueden adquirir por la formación

y/o experiencia laboral y acreditar mediante su reconocimiento, evaluación y certificación⁸ (p.144).

La OCDE (2007) en su informe *Sistemas de cualificación. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida*, ya había señalado un doble significado del término de cualificación; por un lado, como vía para conferir la categoría de trabajador cualificado y por otro, como posesión física de un certificado. El primer significado nos remite al conjunto de competencias profesionales que son reconocibles en el mercado laboral, dando lugar a las principales profesiones. El segundo significado se refiere a la acreditación de los profesionales para su inserción o promoción laboral.

En la comprensión de la estructura de una cualificación profesional, conviene tener asentada de forma unívoca y compartida la noción de *competencia profesional* así como la de *formación modular*, ambas tomadas como componentes estructurales de toda competencia profesional. Partiendo del marco conceptual sobre el término de competencia, presentado en el apartado 1, y desde las numerosas definiciones sobre la competencia profesional (entre otros, López et al. 2008; Álvarez Rojo y Sobrado Fernández, 2009), se puede apreciar en ella a su vez la existencia de tres componentes básicos, tal y como plantea De Asís (2007):

- a. *Atributos* de la persona en términos de conocimientos, saberes, capacidades, aptitudes, actitudes, valores, motivos, habilidades, etc.
- b. *Acciones* orientadas a movilizar esos atributos (desempeñar, realizar, rendir, ejecutar, desarrollar, etc.).
- c. *Movilización de estos atributos*: exigencias de la producción y el empleo, resultados esperados, tarea, función requerida, desempeño satisfactorio, eficiente y eficaz, exitoso, etc.

En el momento actual, el concepto de competencia profesional destaca por su gran relevancia tanto para los diversos ámbitos laborales a la hora de gestionar los recursos humanos, como para las personas que desean mejorar su empleabilidad. De ahí que sea cada vez mayor el número de órganos e instrumentos creados para su identificación y los procesos consecuentes para su acreditación.

⁸ La definición aportada por estos autores, parte de la que se presenta en la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (art. 7.3.) y el Real Decreto 1128/2003 (art.5.1) por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, ambos definen la cualificación profesional como "el 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".

Por lo que se refiere a la noción de *formación modular* –que como ya se ha comentado, configura la estructura de una cualificación profesional- permite asociar a cada una de las unidades de competencia el referente formativo que se considera necesario para su desarrollo.

Como consecuencia, precisar y delimitar adecuadamente las cualificaciones profesionales, representa una oportunidad para todos aquellos profesionales que quieren mejorar sus competencias y obtener el reconocimiento de las mismas tanto por la vía del aprendizaje y de la formación, como por la de la experiencia laboral acumulada en su trayectoria personal. También representa una oportunidad para los responsables de la gestión de los procesos de selección de personal, porque les permite conocer las competencias profesionales de los trabajadores optimizando los procesos de selección y la gestión de los recursos humanos, la planificación de la formación y las posibilidades de promoción y movilidad funcional.

Desde esta perspectiva, se dota de la importancia que le corresponde a la “competencia” en vez de al “título”, asumiendo que es la competencia la que habilita para el desempeño profesional, y por tanto, la que incrementa la empleabilidad de las personas y la productividad y competitividad de los lugares de trabajo.

Por sus implicaciones respecto al objeto de estudio que nos ocupa, se hace necesaria la especificación de los elementos que debe contener una cualificación profesional, expuestos en el artículo 5.2 del *Real Decreto 1128/2003*, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP):

- a. Los *datos de identificación de la cualificación*, en los que figurarán:
 - › La *denominación oficial* que se relaciona con la función principal de la misma y es reconocible en el sector.
 - › La *familia profesional* que es el área del ámbito profesional y de actividad económica en la que está ubicada la cualificación profesional.
 - › El *nivel de cualificación* que se refiere al nivel de la competencia profesional de la cualificación⁹.

⁹ Son los que se establecen atendiendo a la competencia profesional requerida por las actividades productivas con arreglo a criterios de conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad. Los niveles se definen de uno a cinco, donde el uno corresponde al más básico mientras el cinco es el que exige mayor grado de cualificación del trabajador.

-
- › El código alfanumérico que permite ubicar sistemáticamente las cualificaciones en la Familia Profesional correspondiente, y por tanto, en el CNCP.
- b. La *competencia general* describe de forma global el cometido y funciones esenciales del profesional.
- c. Las *unidades de competencia* asociadas a la cualificación profesional, como el agregado mínimo de competencias profesionales susceptible de reconocimiento y acreditación parcial (una persona puede poseer una o algunas de las competencias específicas que componen una cualificación).
- d. El *entorno profesional* indicando, con carácter orientador, el ámbito profesional, los sectores productivos y las ocupaciones o puestos de trabajo relacionados.
- e. La *formación asociada* a la cualificación profesional descrita en módulos formativos.

Sin embargo, conviene aclarar que una cualificación profesional no regula una profesión ni establece la formación para la obtención de un título. Es un referente, suficientemente contrastado y enunciado de manera homogénea, para que se puedan ordenar las ofertas formativas, la evaluación y acreditación de las competencias asociadas y para que, en su caso, se tenga en cuenta en la organización tanto estructural como funcional de los diversos contextos de trabajo.

2.2. Los distintos Marcos de Cualificaciones existentes y el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional: Relaciones significativas

Como consecuencia del ya nombrado Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, se establecieron las líneas básicas de los cambios que necesitan los sistemas de Educación y Formación europeos. Para el objeto de estudio de este Trabajo destacamos dos de las conclusiones importantes e interdependientes; a saber, la educación y formación permanente a lo largo de la vida y la adaptación de los sistemas a las demandas de la sociedad del conocimiento y a las necesidades del empleo.

En este sentido, la Agenda de Lisboa preveía la entrada en vigor de un marco europeo de cualificaciones, que sirviera de referente a todos los países de la Unión Europea y que facilitase, entre otras cosas, la movilidad geográfica de los trabajadores para aprovechar todas las oportunidades de empleo. De acuerdo con la Agenda, a partir de 2010 todos los Estados de la Unión Europea deberían haber fijado sus sistemas de cualificación y formación en referencia a este marco común construido.

En abril de 2008 se aprobó la *Recomendación relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente* (2008) (conocido por sus siglas en inglés EQF). Este Marco nació con el objetivo de crear un marco común de referencia que sirviera de mecanismo de conversión para los sistemas y marcos de cualificaciones de los diferentes Estados miembros. En el caso de España, la correspondencia se realiza desde el *National Qualification Framework* (NQF) o *Marco Español de Cualificaciones* (MECU), el cual se está elaborando y se prevé que podría entrar en vigor a partir de este año 2014. En el Anexo 2 se presentan las correspondencias entre los distintos niveles.

Ambos se refieren a la cualificación como un resultado formal que se obtiene cuando el nivel de los resultados del aprendizaje se confirma por un proceso de evaluación o por la superación de un programa de formación en cualquier situación de aprendizaje (educación formal, no formal e informal). Por tanto, el aprendizaje y la evaluación de una cualificación se pueden conseguir a través de un programa de formación y/o de la experiencia laboral.

Asimismo encontramos el *Qualifications Framework of the European Higher Education Area* (QF-EHEA)¹⁰ y el *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior* (MECES)¹¹ los cuales, a diferencia de los anteriores, se refieren exclusivamente a los títulos adquiridos por un estudiante, después de haber superado un programa de formación en una institución legalmente reconocida en el ámbito de la Educación Superior. Se incluyen 4 niveles. En España el organismo de referencia del MECES lo es la ya citada ANECA.

Las relaciones establecidas entre estos cuatro Marcos se pueden observar en el siguiente Gráfico 3 elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:

¹⁰ En la Conferencia de Bergen celebrada los días 19-20 de mayo de 2005, los ministros responsables de la Educación Superior de los países participantes en el Proceso de Bolonia adoptaron el marco general de cualificaciones en el EEES, que comprende tres ciclos (incluyendo, dentro de cada contexto nacional, la posibilidad de cualificaciones intermedias), los descriptores genéricos basados en resultados del aprendizaje y competencias para cada ciclo y los intervalos de créditos en el primer y segundo ciclo. Asimismo, se comprometieron a elaborar marcos nacionales de cualificaciones compatibles con el marco general de cualificaciones en el EEES para 2010.

¹¹ Regulado por el *Real Decreto 1027/2011*, de 15 de julio.

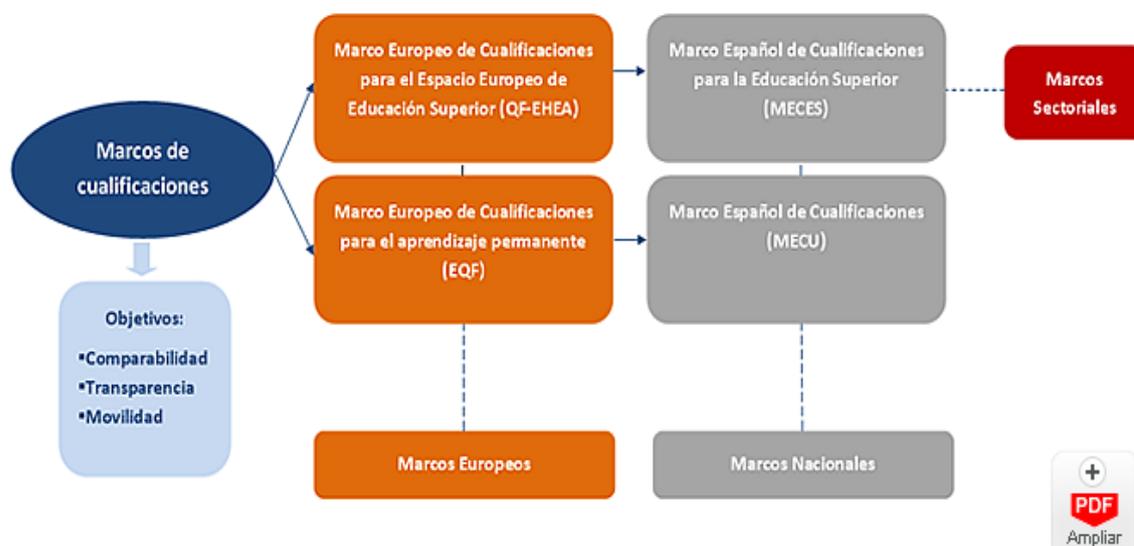


Gráfico 3. Relaciones entre los diferentes Marcos de Cualificaciones. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s/f)

Además, debemos referirnos al Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP), regulado por la *Ley Orgánica 5/2002*, de 19 de junio, *de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. Éste se muestra como un conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional y la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales. En consecuencia, el SNCFP tiene que responder a las demandas de la sociedad y orientar las diversas acciones formativas en coordinación con las políticas activas de empleo y de fomento de la libre circulación de las personas trabajadoras en todo el espacio europeo.

Se podría tratar, por tanto, de otro “marco” para el procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales, independientemente de si éstas se han obtenido a través de la formación y/o de la experiencia profesional. Así, el hecho de que a una persona se le reconozca y acredite, de modo oficial, aquellas competencias que posee, supone un factor añadido necesario para su desarrollo competencial como profesional, así como, un referente para la toma de decisiones sobre su aprendizaje permanente.

2.3. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional: Instrumentos y acciones

Para lograr los objetivos propuestos, la ya mencionada Ley Orgánica 5/2002 prevé cuatro instrumentos y procedimientos, de los que se desprenden acciones que se han ido desarrollando, tal y como nos muestra a título ilustrativo el Centro de Referencia para la Orientación de Sevilla en el Gráfico 4:



Gráfico 4. Instrumentos y acciones del SNCFP. Fuente: Centro de Referencia para la Orientación de Sevilla (2011).

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP)

El CNCP, regulado por el *Real Decreto 1128/2003*, se caracteriza por ser el instrumento del SNCFPF, al que hemos aludido en el apartado 2.2, en el que se ordenan las cualificaciones profesionales identificadas en el sistema productivo en función de aquellas competencias apropiadas para el ejercicio profesional que sean susceptibles de reconocimiento y acreditación. Su interés radica en que organiza las competencias profesionales en torno a:

- › 26 familias profesionales existentes, atendiendo a criterios de afinidad de la competencia profesional de las ocupaciones y puestos de trabajo detectados, y
- › 5 niveles de cualificación, de acuerdo al grado de conocimiento, iniciativa, autonomía y responsabilidad preciso para realizar dicha actividad laboral. Por el momento, especifica las cualificaciones de los niveles 1, 2 y 3 (niveles 1, 2, 3, 4 y 5 del EQF, como se muestra en el Anexo 2).

Al mismo tiempo, este interés se refiere también a que incluye el contenido de la formación profesional asociada a cada cualificación con una estructura modular. Por todo ello, el CNCP constituye la base para regular la oferta formativa- formación para el empleo y formación en el empleo- así como la acreditación de las competencias adquiridas (a través de

la experiencia o situaciones de aprendizaje no formales). Ambas vías conducentes a la obtención de los certificados de profesionalidad y/o títulos formativos. Es evidente que todos los elementos para la certificación de las competencias profesionales se encuentran en constante reformulación, como ilustramos en la red de interdependencias que ilustramos en el Gráfico 5, puesto que las cualificaciones profesionales del CNCP deben ser revisadas atendiendo a la realidad del sistema productivo:



Gráfico 5. Red de interdependencias desde el sistema productivo a la capitalización de las competencias profesionales

El responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el CNCP y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional¹² es el Instituto Nacional de Cualificaciones (INCUAL) ya creado por el *Real Decreto 375/1999*, de 5 de marzo, y significativamente hoy adscrito al Ministerio de Educación. Tiene el carácter de instrumento técnico de apoyo al Consejo General de Formación Profesional y está dotado de capacidad e independencia de criterios.

2.4. El proceso de evaluación, acreditación y registro de las competencias profesionales: su procedimiento

Tal y como se recoge en el apartado 2.3, otra de las finalidades para las que se creó el SNCFP es la de ser un referencial para la evaluación y acreditación oficial y efectiva de la

¹² Las Cualificaciones Profesionales se pueden consultar en la base de datos de Cualificaciones de la página Web del INCUAL <https://www.educacion.gob.es/iceextranet/bdqCualificacionesAction.do>

cualificación profesional, independientemente de la forma en que se adquieran las competencias. Efectivamente, en la Ley Orgánica 5/2002, queda patente que la competencia profesional puede ser evaluada, acreditada y en su caso certificada y/o objeto de título adquirido no sólo a través de las acciones formativas, sino también a través de la experiencia en el mundo laboral o en situaciones de aprendizaje no formales, como se ha ilustrado anteriormente en el Gráfico 5.

Por el momento, las distintas Comunidades Autónomas están dando prioridad a la evaluación y acreditación de unidades de competencia, pertenecientes a las cualificaciones profesionales de aquellos sectores en los que existe regulación; regulación que obligue a las personas trabajadoras que quieran acceder o mantener el empleo a poseer una acreditación.

De forma explícita es en el *Real Decreto 1224/2009*, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral, donde encontramos establecido el conjunto de actuaciones que han de ser movilizadas para evaluar y acreditar las competencias profesionales y por el que se enuncian los siguientes fines del procedimiento:

- a. *Evaluar las competencias profesionales*, adquiridas a través de la experiencia laboral y otras vías no formales de formación, mediante procedimientos y metodologías comunes que garanticen la validez, fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación. Esta evaluación no se fundamenta en los contenidos asociados a los módulos formativos, sino en la evidencia de la aptitud en el desempeño de la competencia profesional. Por ello, y como se establece en la metodología de la evaluación basada en competencias, no se requiere de un examen de grado de conocimiento, sino de la evidencia de la competencia en el desempeño.
- b. *Acreditar oficialmente las competencias profesionales*, favoreciendo su puesta en valor con el fin de facilitar tanto la inserción e integración laboral y la libre circulación en el mercado de trabajo, como la progresión personal y profesional.
- c. *Facilitar a las personas el aprendizaje a lo largo de la vida y el incremento de su cualificación profesional*, ofreciendo oportunidades para la obtención de una acreditación parcial acumulable, con la finalidad de completar la formación conducente a la obtención del correspondiente título de formación profesional o certificado de profesionalidad.

2.4.1. Actuaciones preparatorias y complementarias y agentes implicados en el procedimiento

Antes de comenzar el procedimiento como tal, en una fase previa que llamamos de *tramitación*, las administraciones convocantes, destinadas a garantizar el éxito del mismo y de las distintas convocatorias deben llevar a cabo las siguientes acciones:

- › Habilitar a los profesionales para ejercer las funciones de asesores y evaluadores.
- › Garantizar un servicio permanente de información y orientación profesional sobre el procedimiento a los ciudadanos interesados.
- › Realizar la difusión pública de las convocatorias a través de los medios más eficaces (información directa y personal, webs institucionales, email y redes sociales, carteles publicitarios, jornadas de difusión e informativas y/o anuncios en medios de comunicación).

Para poner en marcha el procedimiento se plantea la existencia de agentes con el carácter de orientadores, asesores y evaluadores. En el caso de los asesores y evaluadores, el Real Decreto 1224/2009, en su artículo 25, establece los requisitos que deben reunir para obtener de las administraciones competentes la habilitación para ejercer las funciones de asesoramiento y/o evaluación, representadas en el Cuadro 2:

Requisitos para la habilitación de asesores y evaluadores	1. Experiencia docente y/o profesional de al menos cuatro años	<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado perteneciente a los cuerpos de Catedráticos - Profesores de Enseñanza Secundaria - Profesores Técnicos de Formación Profesional con atribución docente en la correspondiente familia profesional - Formadores especializados y profesionales expertos en las unidades de competencia especificadas
	2. Superar un curso de formación específica organizado o supervisado por las administraciones competentes	

Cuadro 2. Requisitos para la habilitación de asesores y evaluadores

La formación para los asesores y evaluadores en el ámbito de la Administración General del estado se ha llevado a cabo a través del curso de formación específica “Acredita-T”, dentro del marco del Convenio firmado el 21 de diciembre de 2009, entre el Ministerio de Igualdad, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), el Ministerio de Educación y el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) junto con la cooperación de las

Comunidades Autónomas. Por su parte, las Consejerías de Educación y Economía y de Empleo de la Junta de Castilla y León encomendaron la impartición de estos cursos a Observal, lo que denota por una parte, la capacidad de gestión de este Observatorio y por otra, la importancia de la presencia de profesionales de la psicopedagogía en este proceso.

2.4.1.1. Convocatoria, requisitos de participación, información y orientación sobre el procedimiento e inscripciones

La gestión del procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales está descentralizada en las Comunidades Autónomas, a las que corresponde realizar una convocatoria pública, en la que debe constar como mínimo los aspectos que se incluyen en el Gráfico 6 (Artículo 10.1 del Real Decreto 1224/2009):

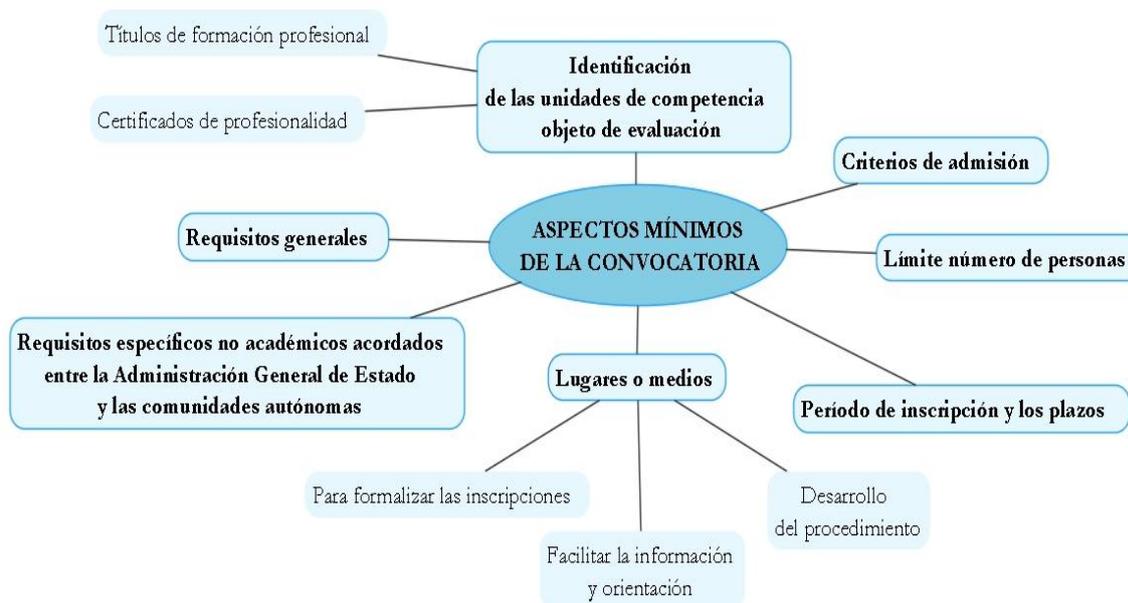


Gráfico 6. Aspectos mínimos que han de constar en la convocatoria del procedimiento

Requisitos de participación

Para poder participar en la fase de evaluación, las personas interesadas deben cumplir una serie de requisitos generales (Artículo 11 del Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio) ilustrados en el Cuadro 3:

EDAD	EXPERIENCIA LABORAL	FORMACIÓN	OBSERVACIONES
Para las unidades de competencia de nivel 1			La experiencia y la formación requerida ha tenido que tener lugar en los últimos 10 años transcurridos antes de realizarse la convocatoria
18 años cumplidos	2 años de experiencia laboral con un mínimo de 1.200 horas trabajadas en total	Al menos 200 horas	
Para las unidades de competencia de nivel 2 y 3			
20 años cumplidos	3 años de experiencia laboral con un mínimo de 2.000 horas trabajadas en total	Al menos 300 horas	

Cuadro 3. Requisitos de participación para los candidatos

Asimismo, hay requisitos relacionados con la nacionalidad o con cuestiones de situación legal de residencia que pueden consultarse en el artículo 11.1. en el apartado a) Las personas mayores de 25 años que reúnan los requisitos de experiencia laboral o formativa del Cuadro 3 y no puedan justificarlos con los documentos que señala la normativa (artículo 12) pueden solicitar la inscripción provisional en el procedimiento, presentando la justificación mediante alguna prueba admitida en derecho. La valoración de las pruebas admitidas en derecho la realiza un equipo de asesores y asesoras designado por la administración competente, que emite un informe para, en su caso, inscribir definitivamente en el procedimiento a la persona inscrita provisionalmente.

Además pueden exigirse en cada convocatoria otros requisitos específicos no académicos, cuando la naturaleza de la unidad de competencia que se va a evaluar así lo requiera, para lo cual también será necesario contar con documentación justificativa.

Inscripción en el procedimiento

Según el Artículo 13 del Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, la inscripción debe formalizarse en los lugares o por los medios que determine la administración competente en cada convocatoria, presentando la siguiente documentación:

- › Modelo de solicitud.
- › Historial personal y/o formativo de acuerdo al modelo de CV europeo.

-
- › Cuestionarios de autoevaluación y toda aquella documentación que se considere necesaria para justificar la competencia profesional de las unidades de competencia en las que se haya inscrito.

Las personas inscritas y admitidas, tras hacerse pública la lista, iniciarán la primera fase del procedimiento, la de asesoramiento.

Información y orientación sobre el procedimiento

Recogida en el artículo 8 del Capítulo III (información y orientación e instrumentos de apoyo a la evaluación) del Real Decreto 1224/2009, la información y orientación en el procedimiento se concibe como una obligación de las administraciones educativas y laborales competentes a fin de garantizar a los ciudadanos un servicio abierto y permanente sobre la naturaleza y las fases del procedimiento, el acceso al mismo, sus derechos y obligaciones y las acreditaciones oficiales que se pueden obtener y sus efectos. Esta información y orientación facilita que los ciudadanos interesados tomen una decisión fundamentada sobre su participación en el procedimiento.

Establece este mismo artículo una amplia red de agentes implicados en los servicios de información y orientación, tales como Administraciones educativas y laborales, administraciones locales, agentes sociales, Cámaras de Comercio y otras entidades y organizaciones públicas y privadas.

Asimismo, las administraciones competentes facilitan, a todas las entidades anteriormente enumeradas, cuestionarios de autoevaluación de las unidades de competencia convocadas, para ayudar a los ciudadanos interesados a identificar sus competencias profesionales en relación con las unidades de competencia convocadas.

2.4.1.2. Admisión de los candidatos en el procedimiento

Para la gestión del proceso de selección de solicitudes y de admisión de candidatos se nombran Comisiones de Admisión. A efectos de funcionamiento, estas Comisiones actúan como órganos colegiados, acogidos a la *Ley 30/1992*, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común. El perfil de los miembros es el de personas habituadas al trato y manejo de documentación oficial, personas relacionadas con los sectores productivos de las unidades de competencia

objeto de evaluación y personal funcionario administrativo en centros docentes. La competencia final de las Comisiones de Admisión es la de verificar los requisitos y aplicar los criterios de admisión de los candidatos. Otra competencia añadida a la anterior es la de informar a los candidatos sobre los recursos de alzada que pueden interponer.

Una vez baremadas las solicitudes aplicando los criterios, la Comisión de Admisión publica, en los soportes correspondientes, un listado con los candidatos admitidos, excluidos y reservas de cada cualificación profesional y unidades de competencia.

2.4.2. Fases del procedimiento

El procedimiento de evaluación y acreditación propiamente dicho comprende de tres fases, las cuales detallamos por separado y presentamos gráficamente en el Anexo 1.

Fase de asesoramiento

Constituye la primera fase obligatoria del procedimiento de acreditación definida en el artículo 15 del Real Decreto 1224/2009. El asesoramiento puede realizarse de forma presencial o a través de medios telemáticos, cuando así lo establezcan las Administraciones responsables de la convocatoria. Los asesores, como profesionales implicados en esta fase del procedimiento, citan a los candidatos a participar en el procedimiento para ayudarles a autoevaluar su competencia, a completar su historial profesional y/o formativo o presentar evidencias que lo justifiquen.

Posteriormente y con carácter obligatorio, los asesores elaboran un informe orientativo sobre la conveniencia de que el aspirante acceda a la fase de evaluación y sobre las competencias que consideran suficientemente justificadas. En este documento también se incluye la formación que, a su juicio, necesita realizar el candidato para completar la unidad de competencia en la que pretenda ser evaluado. Este informe, también de carácter obligatorio, puede ser positivo o negativo como así se ilustra en el ya mencionado flujograma del Anexo 1. En el caso de ser negativo, el ciudadano decide si pasa o no a la fase de evaluación.

Otra de las obligaciones del asesor es la de trasladar toda la documentación generada en esta fase a la comisión de evaluación, en caso de que el candidato decida continuar en el procedimiento.

Principales técnicas e instrumentos de apoyo utilizados en la fase de asesoramiento

En esta fase se utilizan técnicas de asesoramiento aplicadas en sesiones principales, tanto individuales como grupales, que se completan con acciones de apoyo a distancia, normalmente por vía telemática, ya que permiten optimizar la comunicación entre los candidatos y asesores, reducir costes y tiempos, y también ayudar a los asesores a gestionar el considerable volumen de información que deben procesar. Se efectúa una reunión general y posteriormente entrevistas individuales.

Los instrumentos de apoyo a esta fase del procedimiento son:

- › El historial profesional formativo
- › La guía de la persona candidata.
- › La guía de evidencias de las unidades de competencia.
- › La guía del asesor.
- › Los auto-cuestionarios o cuestionarios de autoevaluación de las unidades de competencia solicitadas.

Fase de evaluación

Concebida como la segunda fase del procedimiento, la evaluación de la competencia profesional se define en el artículo 16 del ya citado Real Decreto 1224/2009 como un proceso que tiene por objeto comprobar si los candidatos demuestran la competencia profesional requerida en las realizaciones profesionales (actuaciones profesionales), en los niveles establecidos en los criterios de realización¹³, a través de una situación de trabajo, real o simulada, fijada a partir del contexto profesional.

En esta fase intervienen los evaluadores que, a diferencia de la fase de asesoramiento, desempeñan sus funciones de forma grupal conformando las Comisiones de Evaluación. Estas comisiones están organizadas por familias profesionales correspondientes a las unidades de competencia convocadas en el procedimiento y son las encargadas de planificar previamente la fase de evaluación, haciendo constar las actividades y métodos de evaluación, los lugares y fechas previstos para la misma.

¹³ Para el INCUAL los criterios de realización expresan el nivel aceptable de la realización profesional que satisface los objetivos de las organizaciones productivas y constituye una guía para la evaluación de la competencia profesional.

El primer paso dentro de esta etapa es analizar y valorar el informe del asesor y toda la documentación aportada por el candidato y, si es necesario, conseguir nuevas evidencias para evaluar la competencia profesional requerida en las unidades de competencia en las que el candidato se haya inscrito.

Posteriormente, se determina qué método de evaluación se va a utilizar teniendo en cuenta la naturaleza de las competencias a evaluar, las características del candidato y los criterios para la evaluación recogidos en las guías de evidencia. Los métodos de evaluación van desde la observación en el puesto del trabajo hasta la entrevista profesional estructurada, pasando por simulaciones o pruebas estandarizadas de competencia profesional.

A partir de la información recopilada y las evidencias generadas se efectúa la evaluación de la competencia profesional propiamente dicha, tomando como referente las realizaciones profesionales y los criterios de realización de las unidades de competencia objeto de evaluación. Los evaluadores registran todas las actuaciones que se llevan a cabo en esta fase con la correspondiente firma del candidato para la mejora del seguimiento y control del proceso, así como para asegurar la calidad del procedimiento.

Los resultados de la evaluación, expresados en términos de “demostrada” o “no demostrada”, se recogen en el acta de evaluación junto con todo el expediente generado, y se remiten a la administración competente con la propuesta de certificación correspondiente para la acreditación de los candidatos. Asimismo, estos resultados se transmiten al candidato, incluyendo también información y orientaciones relacionadas con las posibilidades de completar su formación.

Finalmente, corresponde a la comisión de evaluación elaborar el expediente de todo el proceso, en el que se recogen todos los registros, las actuaciones realizadas y los resultados del procedimiento.

Métodos, pruebas e instrumentos de apoyo utilizados en la fase de evaluación

Los instrumentos de apoyo son:

- › Guía de evidencias de las unidades de competencia.
- › Guía del evaluador.

La competencia profesional de las personas candidatas se mide mediante los siguientes métodos, pruebas e instrumentos:

- › Pruebas estandarizadas, teóricas o de resolución de casos prácticos, entre otras.
- › Simulación de actividad profesional, con el referente de la Situación Profesional de Evaluación propuesta en la Guía de Evidencia.
- › Métodos de observación directa en puesto de trabajo.

Fase de acreditación y registro de la competencia profesional

La última fase se entiende como un proceso administrativo que da valor y formaliza oficialmente el reconocimiento público de las competencias profesionales demostradas por una persona. El Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) es el responsable del fichero de este registro, al que tendrán acceso el Ministerio de Educación y las administraciones educativas y laborales de las Comunidades Autónomas.

Cuando, mediante este procedimiento, la persona candidata completa los requisitos para la obtención de un certificado de profesionalidad o un título de formación profesional, la administración competente le indicará los trámites necesarios para su obtención. En caso contrario, la Ley 5/2002, en su artículo 8, indica que las competencias profesionales evaluadas se reconocerán a través de una acreditación parcial acumulable con la finalidad, si así lo desea el candidato, de completar la formación conducente a la obtención de dicho Título o Certificado de Profesionalidad, como se ilustra en el Gráfico 7:

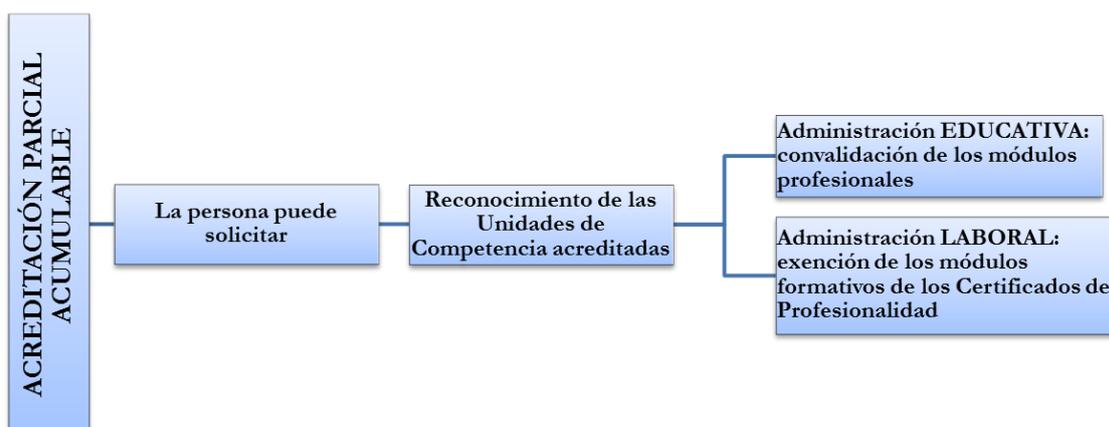


Gráfico 7. Efectos de la acreditación parcial acumulable en la Administración educativa y en la Administración laboral.

Al finalizar todo el procedimiento las administraciones competentes hacen llegar a todas las personas candidatas un escrito o *plan de formación*, con las posibilidades de formación y/u orientaciones oportunas, para que puedan acreditar en convocatorias posteriores las unidades de competencia para las que habían solicitado acreditación.

3. El perfil competencial docente y la importancia de su reconocimiento profesional

En este apartado se aborda la importancia que suscita hoy el dominio de idiomas en términos de competencia plurilingüe e intercultural para mejorar la empleabilidad de cualquier profesional y el papel que juegan los docentes de LE en el desarrollo de esta competencia profesional *básica* (Vez, Guillén y González, 2009). Asimismo, se muestra la urgencia del reconocimiento profesional de los docentes de LE mediante la descripción y consolidación de su *perfil competencial profesional*.

3.1. La competencia plurilingüe e intercultural en el mundo del empleo y la importancia de la calidad docente en su enseñanza

En una economía global, multilingüe e intercultural como la actual, es evidente que la demanda de competencias comunicativas está en aumento constante para responder a las necesidades del mercado de trabajo. Dentro del marco europeo son numerosas las acciones que se vienen desarrollando para conseguir una mejor adecuación entre las competencias comunicativas que poseen los distintos profesionales y las que se demandan desde el mercado de trabajo.

Así, la *Comunicación Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido* (2008), subraya el lazo existente entre las lenguas y la empleabilidad de las personas afirmando que el dominio de varios idiomas aumenta claramente las posibilidades de empleo y que, por consiguiente, permite optar a un número más amplio de ofertas laborales. En esta misma dirección, la *Resolución del Consejo relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo* (2008), presenta al multilingüismo como una ventaja para la competitividad de la economía europea y la movilidad y la empleabilidad de las personas, y acentúa la necesidad de apoyar a las pequeñas y medianas empresas para que puedan ampliar su acceso a los mercados emergentes y fomenten las competencias comunicativas de sus empleados en el desarrollo de sus carreras profesionales.

Además, en el Marco estratégico para la cooperación europea en *Educación y Formación 2020* (Comisión Europea, 2010)- que fomenta un crecimiento inteligente, sostenible e integrador- la Comisión Europea (2011) creó un grupo de trabajo como respuesta a los principales objetivos vinculados con la adquisición de competencias comunicativas para el mercado del trabajo. En 2011, este grupo de expertos elaboró un informe titulado *Les langues au service de l'emploi*, con el fin de aportar algunas recomendaciones estratégicas para la planificación de medidas relacionadas con la adecuación entre la oferta y la demanda de competencias comunicativas en el mercado de trabajo a escala europea, nacional o regional. En el Cuadro 4 se pueden observar dichas recomendaciones, también consideradas como sugerencias, y las actuaciones concretas que permiten ponerlas en práctica:

ANÁLISIS DE LA REALIDAD

La demanda de competencias comunicativas está en aumento constante sobre el mercado de trabajo

RECOMENDACIONES	ACTUACIONES CONCRETAS
Reducir la desviación entre la oferta y la demanda	<ul style="list-style-type: none"> ▀ Difusión de nuevos métodos de enseñanza de lenguas
Reforzar la motivación de los alumnos	
Sostener y reforzar la movilidad de los docentes de LE y de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> ▀ Participación en programas de intercambio o periodos de prácticas en el extranjero para docentes y alumnos
Aumentar la colaboración entre colectivos locales y regionales, empresas y mundo de la educación para la financiación	
Mejorar el diálogo entre el mundo de la educación y el trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ▀ Colocación de Consejos Regionales para: <ul style="list-style-type: none"> - La evaluación continua por parte de los empleadores de los programas de enseñanza - La participación en la Orientación profesional de los alumnos ▀ Fomento de la utilización del pasaporte de las lenguas <i>Europass</i>
Crear métodos de evaluación y reconocimiento de las competencias comunicativas con fines profesionales	
Promover el aprendizaje y la enseñanza de una oferta más amplia de lenguas	<ul style="list-style-type: none"> ▀ Realización de estudios para identificar las necesidades requeridas por el mercado de trabajo
Valorizar y utilizar de manera estratégica las lenguas aportadas por las personas inmigrantes	<ul style="list-style-type: none"> ▀ Garantía de apoyo permanente para comprender cómo utilizar mejor las competencias comunicativas de sus empleados. ▀ Reconocimiento a las empresas con una práctica excelente en materia de comunicación multilingüe mediante un “sello” de las lenguas
Facilitar la enseñanza de la lengua para las personas inmigrantes, sobre todo para su orientación profesional	

Cuadro 4. Recomendaciones y acciones concretas sugeridas en el informe *Les langues au service de l'emploi*.

A partir de estas recomendaciones, en relación con la profesión docente, en primer lugar, observamos la necesidad de una revisión exhaustiva de los materiales y métodos de enseñanza de LE y por extensión, la importancia de la formación inicial y posterior mantenimiento de las competencias docentes de los profesores de LE para atender a las demandas de los entornos profesionales. En segundo lugar, teniendo en cuenta la tendencia actual hacia la internacionalización y el aumento en la movilidad de los docentes de LE, divisamos la urgencia de implantar vías para la evaluación y la acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de dicha movilidad a lo largo de su trayectoria profesional.

Asimismo, este informe otorga especial importancia a los profesionales responsables de la orientación profesional en la gestión de las distintas actuaciones propuestas y en la orientación para el desarrollo profesional a lo largo de la vida.

Ante este horizonte, se precisa lograr una clarificación adecuada de las competencias profesionales a desempeñar por los docentes de LE, lo que favorecerá, simultáneamente, a la consideración positiva de esta profesión y al reconocimiento del importante papel que los docentes de LE pueden desempeñar en la sociedad actual.

En este orden de cosas, se nos plantea uno de las cuestiones de partida que procuramos responder en el siguiente apartado: ¿Qué exigencias competenciales plantea ser un docente de LE competente?, ya que, al igual que el resto de profesiones, éste ha de ser competente, lo que implica y requiere la movilización de diferentes saberes (Delors, 1996), no sólo de carácter lingüístico sino también de carácter didáctico y metodológico, entre otros.

3.2. Aportaciones para un perfil competencial del docente de LE

En toda profesión, una de las tareas más complejas está relacionada con la identificación y definición de forma clara y rigurosa de las diversas competencias a poner en acción en dicha profesión. En este apartado, se pretende concretar qué rasgos determinan el perfil profesional o el *perfil competencial* de un *docente competente* en general y, en particular, de un docente competente de LE.

El *perfil profesional* según Bozu (2012) ha de ser una descripción detallada y esmerada que muestre los rasgos más característicos de un grupo profesional. Es decir, que el perfil profesional de un docente, se refiere al conjunto de competencias que le identifican y le

permiten asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias de su tarea profesional.

La evolución del concepto de *competencia docente* nos permite afirmar que no se trata de hablar de competencias ni de tener competencias, sino de actuar con competencias. Esta es la visión que se desprende de la definición de “competencia docente” aportada por Perrenoud (2001):

Competencia es la aptitud para enfrentarse eficazmente a una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, recursos cognitivos, saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (p. 509).

Esta habilidad del docente de saber movilizar los recursos necesarios o *saber proceder* (Le Boterf, 2001) para dar respuesta eficaz a las situaciones profesionales a las que se enfrenta, se desarrolla con la experiencia, actuando en la práctica; de ahí la importancia de crear vías que permitan evaluar y acreditar ese progreso en la competencia docente.

Muchos son los autores (Gallard y Bertoncetto, 1997; González, 2002; De Asís, 2007) que ponen de manifiesto la importancia que tiene el contexto de aplicación para el desarrollo de las competencias profesionales. Aquí subyace la idea expresada por el pedagogo Navío (2005) de que ser competente hoy y aquí no significa ser competente mañana o en otro contexto porque cada contexto es distinto o sufre cambios. Un docente competente ha de poner todos los medios que estén a su alcance. Atrás debe quedar la reflexión de Monereo y Pozo (2001) sobre que a menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI. Los docentes han de convertirse en “aprendices permanentes” que estén continuamente actualizándose “bajo la amenaza” de que si no lo hacen, quedarán “descolgados”, al margen de los nuevos cambios.

Perrenoud (2004) aborda la profesión del docente en general, proponiendo un inventario de las competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente mediante diez grandes familias de competencias, enumeradas de la siguiente manera:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.

-
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
 5. Trabajar en equipo.
 6. Participar en la gestión de la escuela.
 7. Informar e implicar a los padres.
 8. Utilizar las nuevas tecnologías.
 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
 10. Organizar la propia formación continua.

A este respecto ya se habían realizado otros estudios e informes, destacando los realizados por Eurydice (2002) *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática* y por la OCDE (2005) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter* y el estudio *internacional sobre la enseñanza y aprendizaje. Informe Español* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2009). Como señala el citado informe de la OCDE (2005) *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* se han incorporado nuevas demandas al perfil profesional de los docentes: idiomas, multiculturalidad, cuestiones de género y de convivencia, diversidad del alumnado y TICs, entre otras. A su vez, en estos documentos se resalta la importancia no sólo de mejorar la acción docente sino también, la de potenciar cambios en los contextos en los que el docente desempeña su actividad profesional para que se produzca un salto cualitativo en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Las medidas adoptadas en los diferentes países europeos, ante las nuevas demandas de una sociedad de cambio, ponen de manifiesto una preocupación compartida por mejorar la formación inicial de los docentes. Sin embargo, la mejora de la formación inicial no garantiza la profesionalidad de un docente de LE sin la adecuación y la actualización de las competencias profesionales por parte de los docentes durante el ejercicio de su profesión mediante una formación permanente.

A nivel regional, la Junta de Castilla y León (2011 a) ha implantado un *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado* enmarcado dentro de las iniciativas de mejora continua de la educación, cuya finalidad es anticiparse a los continuos cambios y responder a las nuevas necesidades que se plantean al sistema educativo y a los profesionales que en él trabajan. La Consejería de Educación, con la colaboración del grupo de trabajo colaborativo de la Red de Formación del Profesorado de Castilla y León, definen cada una de las diez competencias profesionales del profesorado, así como sus correspondientes aspectos y

componentes competenciales (conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas, actitudes y comportamientos), en torno a cinco ámbitos, a los que hemos aludido anteriormente: *saber*, *saber ser*, *saber hacer qué*, *saber hacer cómo* y *saber estar* que se reproducen en el Anexo 3. Las correspondencias entre dichos ámbitos y las competencias quedan ilustradas en el siguiente Gráfico 8:



Gráfico 8. Correspondencias entre los distintos *saberes* y las competencias profesionales docentes

Centrándonos en los docentes de LE, dos documentos esenciales son el ya citado *European Profile for Language Teacher: A frame of reference* (EPLTE) (Kelly et al. 2004) y el *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas* (PEFPI) (Newby et al. 2007). En primer lugar, el EPLTE -conocido en la comunidad de profesores como *el Profile*- constituye un marco de referencia para los planes formativos de profesores de lenguas extranjeras; presenta 41 ítems que describe los elementos esenciales que pueden incluirse en los programas de formación de profesores para dotar a los profesionales de la enseñanza de lenguas las competencias profesionales necesarias. En segundo lugar, el PEFPI consta de tres secciones: una declaración personal, una autoevaluación con siete categorías y 193 descriptores de la competencia docente y, finalmente, un dossier. Sus principales finalidades son la de promover la reflexión sobre la competencia docente y la de servir como instrumento de autoevaluación, así como la de registrar gráficamente las experiencias de enseñanza de los profesores en su proceso de formación y su progreso a lo largo del mismo.

Por su parte, el Instituto Cervantes (2012) en el documento titulado *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* presenta una descripción de las competencias que tienen o que se espera que desarrollen los docentes de LE a lo largo de su trayectoria profesional. Este marco parte del ya mencionado concepto de competencia de Perrenoud (2004) y de los resultados recogidos en el informe de investigación *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de Español como lengua Extranjera (ELE)?* (Instituto Cervantes, 2012). Nace con la necesidad de mejorar la enseñanza de lenguas puesto que pretende constituir un referente general para instituciones y centros de enseñanza a la hora de definir las competencias del profesor en cada contexto, así como para enfocar la formación, el desarrollo profesional y, en definitiva, mejorar la enseñanza de lenguas.

Las ocho competencias clave que se presentan en este documento, incluyen unas competencias centrales y otras que, siendo también propias de los docentes, son comunes a otros profesionales, como se aprecia en el Gráfico 9.

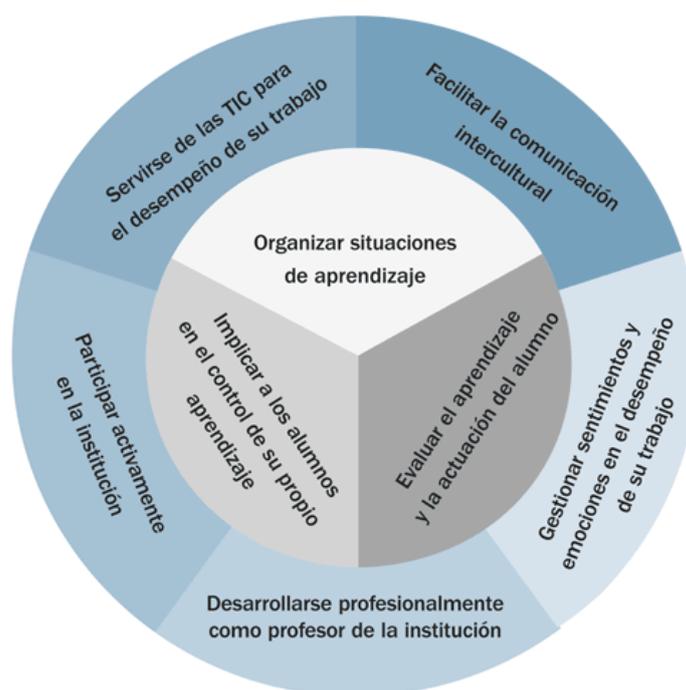


Gráfico 9. Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Fuente: Instituto Cervantes (2012), p.8.

Cada una de las competencias clave engloba cuatro competencias específicas que se centran en aspectos que se han considerado relevantes en el contexto del Instituto Cervantes, tal y como consta en el Anexo 4. Por ejemplo, la competencia e) *Desarrollarse profesionalmente como profesor de la Institución*, incluye las competencias específicas: *Analizar y reflexionar sobre la práctica*

docente; Definir un plan personal de formación continua; Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente; Participar activamente en el desarrollo de la profesión. Sin embargo, este documento subraya que no tiene por objeto enumerar los recursos (mentales, procedimentales, actitudinales y metacognitivos) sino describir al profesor competente que orquesta (Perrenoud, 2004) esos recursos para actuar eficazmente.

Igualmente, a nivel regional, la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de la Junta de Castilla y León (2011 b), desde el Centro de Formación del Profesorado en Idiomas, ha creado un *Plan de Formación del profesorado en Lenguas Extranjeras* que pretende responder a todas las necesidades que el docente encuentre en su itinerario formativo. Este Plan tiene también un propósito de adecuación y mejora continua a través de su propia evaluación.

Este Plan se basa en distinguir tres dimensiones competenciales dentro de la competencia lingüístico-comunicativa y diferentes niveles dentro de cada una de ellas. Las tres dimensiones que se contemplan son:

- Dimensión didáctica
- Dimensión lingüístico-comunicativa
- Dimensión de desarrollo profesional

Al mismo tiempo, dicho Plan describe tres perfiles diferentes de docentes según deseen adquirir la competencia lingüístico-comunicativa o bien desarrollar y/o ampliar su capacitación lingüística y metodológica de acuerdo con su perfil docente:

- Docente no especialista que quiera desarrollar y/o ampliar su capacitación lingüística.
- Docente especialista en lenguas extranjeras en cualquier nivel educativo.
- Docente AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras).

Asimismo, se han definido unos indicadores (contenidos formativos) en cada una de las tres dimensiones citadas que han sido organizados en cuatro grandes niveles de desarrollo y perfeccionamiento necesarios para adquirirlos.

Se han establecido a saber:

- Básico (A1 y A2).
- Intermedio (B1).
- Avanzado (B2).
- Superior (C1 y C2).

Por tanto, podemos decir que un docente competente de LE tiene una fuerte influencia en la sociedad y juega un papel crucial en la promoción del enriquecimiento personal, de las habilidades sociales y de las oportunidades de empleo de aquellos a los que enseña una lengua extranjera. Sin embargo, un docente de LE no pueden actuar solo. Debe ser apoyado por las instituciones que lo emplean en el marco de las políticas educativas adecuadas. Estas políticas han de estar presentes tanto en la formación inicial como en la formación permanente de modo que los docentes de LE estén cualificados y como consecuencia, sean capaces de garantizar una enseñanza de lenguas de calidad.

PARTE II

ASPECTOS METODOLÓGICOS Y EMPÍRICOS DEL TRABAJO

4. Hacia la evaluación y acreditación de las competencias profesionales de los docentes de LE

En el momento actual, la preocupación por el estado competencial de los docentes de LE versa exclusivamente sobre el dominio de lenguas, es decir, sobre la acreditación de sus competencias lingüísticas con el fin de que esta exigencia se traduzca en una mayor calidad en la enseñanza de LE y un mejor aprendizaje de los alumnos.

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se plantea la exigencia de estar en posesión de un nivel de competencia B2 del MCER, a partir del presente curso 2013/2014. Dada la importancia de este aspecto, se establece como requisito la acreditación del nivel de dominio de la LE equivalente al nivel B2 del MCER, por parte de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria, de Bachillerato, de Formación Profesional y las Enseñanzas de Régimen Especial (Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre), así como para los docentes que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y en Educación Primaria y que impartan en una LE un área o materia no lingüística, en centros públicos o privados (Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre).

Por todo ello, desde las distintas Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, se han establecido los requisitos específicos de competencia lingüística que los

docentes de LE han de cumplir con el fin de obtener la acreditación que permita impartir áreas, materias o módulos de carácter no lingüístico en los Programas Bilingües. En el Anexo 5 se presentan las referencias a algunas de estas convocatorias que se han publicado con estos fines.

Sin embargo, como hemos expuesto en el apartado 3, el perfil competencial de un docente de LE engloba otra serie de competencias profesionales, además de las puramente lingüísticas; competencias que también han de ser evaluadas y acreditadas con el fin de favorecer el reconocimiento de esta profesión y la mejora de los niveles de la calidad de enseñanza. Hecha la observación anterior, cabe señalar el procedimiento para la obtención de la certificación en la aplicación de las TIC por los centros docentes no universitarios, sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León (Orden EDU/444/2014, de 2 de junio).

Por las consideraciones anteriores, se hace necesario un marco de evaluación que asegure el reconocimiento y la transferibilidad de las cualificaciones (entendidas aquí como competencias profesionales) de los docentes de LE en toda Europa, como así consta en el ya citado elemento clave número 9 del EPLT (Kelly et al. 2004).

En esta misma dirección, bajo el título *Projet de principes européens communs concernant les compétences et qualifications des enseignants*¹⁴, la Comisión Europea (2005) emitió una declaración de apoyo a los encargados de formular políticas a nivel nacional y regional relativas a las competencias profesionales y cualificaciones de los docentes.

Estos principios subrayan que la profesión docente requiere de profesionales cualificados a los que se les debe ofrecer oportunidades, para continuar su formación a lo largo de su trayectoria profesional. Es evidente que no se puede esperar que todos los docentes de LE tengan, después de su formación inicial, todas las competencias necesarias, ni tampoco que un hablante nativo pueda ser docente por el mero hecho de haber nacido o vivido durante muchos años en un país de la LE objeto de enseñanza, ya que de esta manera se excluyen otras competencias profesionales esenciales. Los resultados y progresos que el docente va

¹⁴ En este trabajo, un “enseignant” (maestro) es una persona a la que se reconoce la categoría de profesor (o equivalente) en las leyes y reglamentos de un país determinado. La palabra “equivalente” es necesaria debido a que, en algunos países, se pueden incluir profesionales con diferentes títulos, pero disfrutando del mismo estatus. En este contexto, los profesores pueden enseñar a los niños en edad preescolar, los estudiantes de centros de Educación Primaria, Secundaria y centros de adultos.

adquiriendo a través de la experiencia o en contextos de educación no formales, son competencias profesionales que, como se indica *Comunicación de la Comisión Europea "Education y Formation 2010"*, han de ser tenidos en cuenta en el EQF para dar prioridad al reconocimiento y a la transparencia de las competencias de los docentes obtenidas en Europa.

En este orden de cosas, accedemos a analizar las iniciativas que desde distintas instancias se han llevado a cabo para la creación de un instrumento de evaluación, destacando su interés para el desarrollo de vías conducentes a la evaluación y acreditación de las competencias profesionales de los docentes de LE.

4.1. La iniciativa de EAQUALS

Persiguiendo su objetivo de promover y garantizar una alta calidad en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, la asociación internacional de instituciones y organizaciones relacionadas con la enseñanza de idiomas *Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services* (EAQUALS) crea el *Profiling Grid for Language Teachers* (North et al. 2009). Se trata de una propuesta diseñada a modo de tabla o parrilla que recoge las características clave de las competencias docentes, en diferentes *etapas del desarrollo* de un docente de LE. A título ilustrativo se aporta la versión 3.0. en el Anexo 6 de este documento.

Se trata de una tabla bajo la forma de Parrilla con dos ejes. El eje horizontal incluye las tres grandes etapas de desarrollo "Básico", "Independiente" y "Competente", que deliberadamente hacen referencia a los tres grandes niveles de dominio de lenguas del MCER (A, B y C) (Consejo de Europa, 2002) y, que al igual que en el MCER, se dividen a su vez en dos, etiquetados en la tabla con la inicial T ("Teacher") y un número correspondiente a la fase de desarrollo competencial (T1-T6).

Los descriptores reflejan el aumento de las competencias, a medida que se avanza en las etapas. Las etapas de T1 y T2 ("Básico") se refieren a los docentes de LE en formación cuyo objetivo es llegar a la etapa de T3. En estas etapas, las competencias son globales y se encuentran en proceso de adquisición. Ya en las etapas de T3 y T4 ("Independiente") la especialización en una determinada dirección puede ser notable. Mientras que en las etapas de T5 y T6 ("Competente") se refieren a los docentes más experimentados que

probablemente tienen un perfil irregular como consecuencia de desarrollarse o especializarse en ciertas áreas más que otras.

En el segundo eje aparecen las cuatro grandes categorías destinadas a reflejar los principales aspectos de un perfil profesional de un docente de LE, tal y como se muestra en el Cuadro 5:

Lengua	Dominio de la lengua Conciencia lingüística
Certificaciones (el Instituto Cervantes lo traduce como titulación y experiencia)	Titulación en enseñanza de lenguas Prácticas de enseñanza de lenguas Experiencia docente
Competencias centrales	Metodología: conocimientos y habilidades Planificación de clases y cursos Gestión de la interacción y monitorización Evaluación
Competencias complementarias (traducido por el Instituto Cervantes como habilidades complementarias)	Desarrollo profesional Competencia digital (<i>recursos digitales</i> para el Instituto Cervantes)

Cuadro 5. Categorías competenciales del EAQUALS Grid

Rossner (2009), uno de sus autores, por una parte, apunta que el EAQUALS Grid no fue diseñado como una herramienta de autoevaluación sino como un medio para permitir a las escuelas EAQUALS describir el perfil competencial de los docentes de LE en ejercicio, o sobre todo, cuando éstas se preparasen para ser inspeccionadas por EAQUALS. Por otra parte, señala la necesidad de realizar más trabajos para “validar” el nivel competencial de los docentes de LE propuesto en el EAQUALS Grid en relación con los marcos de cualificaciones nacionales e internacionales, como el ya citado EQF. En el Cuadro 6 se exponen los descriptores para los niveles 5 y 6; niveles en los que se estiman que estarían la mayoría de los profesores “cualificados”:

Resultados del aprendizaje	CONOCIMIENTOS	DESTREZAS	COMPETENCIA
NIVEL 5	- Amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de esos conocimientos	- Gama completa de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones creativas a problemas abstractos	- Labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles - Revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno
NIVEL 6	- Conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios	- Destrezas avanzadas que acrediten el dominio y las dotes de innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio	- Gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles - Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del desarrollo profesional de particulares y grupos

Cuadro 6. Extracto del EQF. Fuente: Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008.

Este tipo de correlación entre el EQF y el EAQUALS Grid es especialmente necesario, por un lado, para los profesionales que desean ser docentes de LE que entran en la profesión desde otro itinerario diferente al “tradicional” (acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia o vías no formales e informales de la educación) y, por otro lado, para los docentes de LE que quieren dar valor a su formación permanente en la Unión Europea.

Por tanto, la intención de EAQUALS no era la de crear un instrumento de autoevaluación, sino la de desarrollar un marco descriptivo y evaluativo, sobre la base del perfil competencial de los docentes de LE con fines de garantía de calidad.

4.2. La concepción y elaboración de un dispositivo de evaluación y acreditación de las competencias profesionales de un docente de LE: El European Profiling for languages teachers (EPG)

El Proyecto *European Profiling for languages teachers* (EPG), cofinanciado por la Comisión Europea, se enmarca dentro del Programa Leonardo da Vinci de Aprendizaje Permanente. El consorcio que llevó a cabo el proyecto (durante 24 meses, 2011-2013) estuvo compuesto por once instituciones¹⁵, entre ellas EAQUALS, el British Council, el Goethe Institut y el Instituto Cervantes, bajo la coordinación y dirección del Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sèvres (Francia)(CIEP).

Se trata de una iniciativa europea que tiene como objetivo ayudar a mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza de idiomas, proporcionando un instrumento clave para mejorar las competencias del docente de LE y facilitar la oferta y la movilidad de los profesores de lenguas: El *European Profiling Grid for language teachers* o *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (también EPG).

Esta herramienta nace a partir del EAQUALS Grid (ya descrito en el apartado 4.1). Con el fin de validar sus descriptores y obtener retroalimentación sobre su distribución y diseño, en 2012 se realizó el pilotaje de la Parrilla EPG con 2100 profesores de 64 países, 70 responsables académicos y 110 formadores de docentes de LE.

Los destinatarios de la Parrilla EPG son los responsables académicos, los formadores de los docentes de LE y los propios docentes. Los primeros, por una parte, necesitan supervisar el desempeño de los docentes de LE y mantener la calidad en la institución, y por otra, tienen la responsabilidad de apoyar el desarrollo competencial de los docentes. Los docentes pueden utilizar la Parrilla para reflexionar sobre su propio nivel de competencia en las diferentes categorías con el fin de perfeccionar aquellas que estén menos desarrolladas. Para los formadores de los docentes les puede ser de utilidad a la hora de planificar la formación interna y evaluar el progreso de sus alumnos.

En cuanto a su estructura podemos señalar tres componentes estructurales: los descriptores, las fases de desarrollo y las categorías. Los descriptores del tipo “can-do” reflejan la actividad variada de los docentes de LE. Las fases de desarrollo son seis están representadas en horizontal y agrupadas en tres fases principales, 1.1 y 1.2, 2.1 y 2.2, 3.1 y 3.2, para abarcar así a docentes con más y menos experiencia, y con distintos niveles de

¹⁵ Los socios del proyecto son instituciones europeas que trabajan en el ámbito de la formación y de la investigación en la enseñanza de lenguas: CIEP (Francia), EAQUALS (Reino Unido), British Council (Reino Unido), Goethe Institut (Alemania), Center für berufsbezogen Sprachen (Austria), Hogeschool van Amsterdam (Holanda), Università per Stranieri di Siena (Italia), EIS-Bell Educación Ud (Polonia), Sabanci Universitesi (Turquía), el Instituto Cervantes (España) y BAOIS OPTIMA (Bulgaria).

desarrollo competencial. Estas seis fases están relacionadas con cuatro categorías principales de la práctica profesional de los docentes de LE que suman trece categorías:

FORMACIÓN, TITULACIÓN Y EXPERIENCIA

- Dominio de la lengua
- Formación
- Evaluación de la práctica docente
- Experiencia docente

COMPETENCIAS DOCENTES CLAVE

- Metodología: conocimientos y habilidades
- Evaluación
- Planificación de clases y de cursos
- Gestión del aula e interacción

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

- Competencia intercultural
- Conciencia lingüística
- Competencia digital

PROFESIONALISMO

- Comportamiento profesional
- Gestión administrativa

Para una descripción más detallada se puede consultar en la Parrilla que se muestra en el Anexo 7.

Los miembros del Proyecto EPG organizaron cursos de formación¹⁶ durante el año 2013 con los fines de: dar a conocer el proyecto y de poner de relieve el valor añadido de la parrilla para el desarrollo profesional de los docentes; capacitar a los participantes a utilizar la parrilla y su versión electrónica; y ayudar a los participantes a ponerla en práctica en sus instituciones y redes. Finalmente, la Parrilla EPG, su versión interactiva o *EGrid*¹⁷ y la Guía del usuario se presentaron oficialmente los días 21 y 22 de octubre de 2013 en Sèvres (Francia). Todos ellos se encuentran disponibles en la página Web oficial del Proyecto¹⁸. También se puede seguir el desarrollo del mismo a través de su página de *Facebook* o en los distintos boletines de noticias (*newsletters*) que se publican en esa página Web. Asimismo, resulta oportuno destacar

¹⁶ En España tuvo lugar el 4 de octubre de 2013 en la sede central del Instituto Cervantes en Madrid. Posteriormente, el 27 de septiembre de 2013, se llevó a cabo un taller sobre su funcionamiento, usos y objetivos en la sede del Instituto Cervantes en Alcalá de Henares (Madrid). Participaron un total de 15 expertos en formación de distintas instituciones españolas, entre las cuales se encontraba representado el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.

¹⁷ <http://egrid.epg-project.eu/es>

¹⁸ En <http://www.epg-project.eu/the-epg-project/>

que el Proyecto EPG ha sido distinguido por la Comisión Europea con el Sello Europeo de las Lenguas en febrero de este año 2014.

Por último, cabe nombrar el *EAQUALS Framework for Teacher Self-Assessment, Teacher Training & Development* (TD-FRAM) (2013). Se trata de otra tabla relacionada con el proyecto EPG o Parrilla que ofrece una descripción más detallada y abierta de las competencias profesionales de los docentes de LE en términos de “valores” y “actitudes”, “descriptores globales” y descriptores de “conocimientos y habilidades” organizados en tres fases de desarrollo. Su principal uso podría ser identificar las fortalezas de los docentes de LE así como sus futuros objetivos de desarrollo profesional. El enfoque de este documento es similar al enfoque adoptado por el PEL, en el sentido de que anima a los docentes a tener una actitud positiva hacia la autoevaluación y evaluación.

5. Aportaciones para la *proyección* del proceso

Tratar de la *proyección* del proceso de evaluación y acreditación de competencias profesionales de los docentes de LE requiere que nos remitamos a la segunda acepción del término “proyectar” con el fin de argumentar las aportaciones para el diseño de este proceso. El Diccionario de la lengua española (1994) define “proyectar” como “idear, trazar o proponer el plan y los medios para la ejecución de una cosa” (p.1684). Con el fin de “proponer el plan y los medios” para la ejecución del proceso de evaluación y acreditación de competencias profesionales de los docentes de LE, se han realizado *transformaciones adaptativas*¹⁹(Chevallard, 1998) del procedimiento para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales, adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, establecido por el Real Decreto 1224/2009.

Cada parte de esta *proyección* responde a los interrogantes que nos hemos formulado para “idear” este proceso, ante los que, a modo de respuestas, enunciarnos: los criterios que fundamentan el proceso, los fines con los que se realiza, los agentes implicados, los destinatarios y el conjunto de actuaciones y medios necesarios para llevar a cabo el desarrollo del mismo.

¹⁹ El autor francés Chevallard (1998) explica el término de *transposición didáctica* como un proceso de transformaciones adaptativas por el cual el conocimiento erudito se constituye en conocimiento u objeto de enseñar o conocimiento enseñado. Tales transformaciones pueden ser o bien deformaciones, o bien sustituciones o nuevas creaciones que se apoyan en el conocimiento erudito.

Criterios que fundamentan el proceso-¿Por qué?

En relación a lo expuesto en la PARTE I de este Trabajo, la necesidad de diseñar un proceso de evaluación y acreditación de competencias profesionales de los docentes de LE tiene su origen en los siguientes hechos:

- Inexistencia del reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por los docentes en distintas situaciones de aprendizajes (formales, no formales e informales).
- Valorización de las personas y de su desarrollo competencial a lo largo de su trayectoria profesional.
- Escasa transparencia en las competencias de los docentes de LE.
- Dificultades para la movilidad europea de los profesionales.
- Expansión de los mercados de los centros de lenguas.
- Nacimiento de una comunidad de docentes de LE especializados.

Fines del proceso-¿Para qué?

Los distintos procedimientos y sus correspondientes actuaciones persiguen los siguientes fines:

- Potenciar la formación permanente de los docentes como garantía de la calidad de la enseñanza y aprendizaje de LE.
- Evaluar las competencias profesionales de los docentes de LE adquiridas en su desempeño profesional y 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 profesional de los docentes de LE.

Destinatarios y requisitos que deben cumplir-¿Para quién?

Este proceso va dirigido principalmente a los docentes de LE que tengan acreditado como mínimo un nivel de dominio de la lengua B1 según el MCER.

También pueden participar aquellos profesionales nativos poseedores de una titulación de Educación Superior que tengan que acreditar su nivel en las distintas categorías competenciales del EPG para dedicarse a la profesión de docentes de LE.

A su vez, todos los solicitantes deben tener en cuenta los requisitos establecidos por el EPG, ilustrados en el Cuadro 7, para optar a la evaluación de sus competencias en la fase de desarrollo correspondiente:

		Nivel de dominio de LE	Formación (en horas)	Evaluación de la práctica docente (en horas)	Horas de experiencia(en horas)
Fase de desarrollo 1	1.1	B1			
	1.2	B2			
Fase de desarrollo 2	2.1	B2	60	2/3	200-800
	2.2	C1	120	6	800-2400
Fase de desarrollo 3	3.1	C2	120/100	10	2400-4000
	3.2	C2	200	14	Al menos 6000

Cuadro 7. Requisitos de participación. Fuente: The European Profiling Grid (North et al. 2011-2013)

Instancias de diverso orden- ¿Quién?

Para llevar a cabo el proceso se enumeran a continuación aquellas instancias a las que se recurre por su carácter institucionalizador y proveedor de especialistas cuyas competencias les permiten gestionar y responsabilizarse del proceso:

- Consejería de Educación: Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- Organizaciones internacionales que promueven la evaluación de lenguas: ILTA, ALTE y EALTA.
- ANECA
- EAQUALS.
- Observal.
- Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa.
- Centros de idiomas de las Universidades.
- Escuelas Oficiales de Idiomas.
- Servicios de nueva creación de evaluación y acreditación de competencias docentes de LE de las Escuelas Oficiales de Idiomas y de los Centros de Idiomas de las Universidades
- Departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura correspondiente.

Lugar y fechas de realización-¿Dónde?

El proceso tiene lugar en los Centros de Idiomas de las Universidades y en las Escuelas Oficiales de Idiomas cada dos años en las fechas asignadas por los centros.

Desarrollo del proceso-¿Cómo?

El proceso está constituido por siete fases o procedimientos con las respectivas actuaciones que los forman, los agentes implicados y los instrumentos que se utilizan, tal y como consta en el Anexo 8.

▀ FASE 1 : Procedimiento I- PREPARACIÓN DEL PROCESO

1. Orientación sobre el procedimiento.

En los centros en los que tiene lugar el proceso existe un servicio permanente de información y orientación sobre el mismo. Además meses anteriores al proceso se ofrece una jornada informativa.

2. Selección, formación y nombramiento de los asesores y evaluadores.

Los asesores y evaluadores son los profesionales encargados de poner en marcha este proceso. Para ello, deben cumplir los requisitos que figuran en el Cuadro 8:

Requisitos para los Asesores	Curso de formación específica sobre el proceso	Experiencia profesional de un año	- Grado en Pedagogía, Psicología o Licenciado en Psicopedagogía. - Titulados universitarios con el Máster Universitario en Psicopedagogía o el Máster de Profesor de Secundaria con la especialidad en Orientación y Formación Laboral.
Requisitos para los Evaluadores		Experiencia profesional de al menos cinco años	-Profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas. -Profesorado de los Centros de Idiomas de las Universidades. -Profesorado de los Departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura de las Universidades.

Cuadro 8. Requisitos para ser asesores y evaluadores

Observal junto con el Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE) de cada provincia son los encargados de la formación, selección y nombramiento de los asesores y evaluadores de acuerdo a los requisitos anteriormente expuestos.

3. Difusión del proceso.

En España este proceso se da a conocer a través del Instituto Cervantes y, en el caso de Castilla y León, del Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (CFPI) y de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIEs). Asimismo, tienen un importante papel en su difusión, las organizaciones sindicales de docentes y las empresas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras.

▀ FASE 2 : Procedimiento II- TRAMITACIÓN

1. La inscripción en el proceso.

Los participantes con el fin de formalizar su inscripción deben presentar la siguiente documentación:

- El modelo de solicitud correspondiente.
- Titulaciones, diplomas o certificaciones acreditativas del nivel de competencia lingüística en lengua extranjera.
- Los siguientes documentos Europass: Currículum Vitae Europass, Documento de Movilidad Europass, el Suplemento Europass al título Superior. En el Anexo 9 se adjunta un ejemplo de cada uno de estos documentos.

2. Publicación de listados.

Una vez baremadas las solicitudes, la secretaría del centro correspondiente publica un listado con los participantes admitidos según el número de plazas.

■ FASE 3: Procedimiento III- ASESORAMIENTO

Este procedimiento es clave puesto que los docentes comienzan a contar con el apoyo especializado del asesor. El diagnóstico y la orientación previos a la evaluación de las competencias profesionales de los participantes presuponen llevar a cabo técnicas y recursos de orientación profesional. Por ello, durante varias sesiones, tanto grupales como individuales, los docentes de LE y los asesores realizan las siguientes actuaciones:

1. Revisión de la documentación aportada por el docente en el Procedimiento II- TRAMITACIÓN comprobando que los datos son correctos y estudiando la suficiencia de evidencias.

El asesor debe ayudar al participante a completar los documentos Europass entregados en la solicitud, poniendo en valor cuanta experiencia y formación pueda tener. Para ello, resaltarán los aspectos más significativos para el proceso, identificando las *actividades profesionales* que subyacen en el desempeño profesional docente.

2. Cumplimentación de las partes del PEL (Consejo de Europa, 2001) incluidas en el Anexo 9.

El PEL constituye un documento de carácter personal que permite a los docentes de LE autoevaluarse y reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas en

diferentes situaciones de aprendizaje. El Portfolio consta de 3 partes, de las cuales el docente de LE tiene que completar las partes que aquí se enumeran:

- El Pasaporte de Lenguas.
 - “Experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales”. En estos apartados el docente refleja por una parte, su aprendizaje y uso del idioma en un país/región donde no se habla el idioma y por otra, las estancias en un país/región donde se habla el idioma.
- Biografía lingüística. En ella se describen las experiencias del docente de LE en cada una de las lenguas. Este documento puede servir como guía al asesor a la hora de realizar el informe para la Comisión de Evaluación sobre la fase de desarrollo en la que se encuentra el docente de LE. Los apartados utilizados son:
 - “Historial lingüístico” o “panorama cronológico” del aprendizaje de idiomas del docente.
 - “Aprender a aprender”. Los docentes de LE reflexionan y autoevalúan su competencia de “aprender a aprender”.
- Dossier.

El docente de LE añade trabajos personales para ilustrar sus competencias profesionales (Certificados, diplomas, trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, vídeo, presentaciones, etc.)

La utilización de este Portfolio en el PROCEDIMIENTO III- ASESORAMIENTO tiene una doble finalidad, pedagógica e informativa. Pedagógica, en cuanto que ayuda al docente a describir sus competencias, a visualizar sus progresos y, de esta manera, a potenciar su autonomía y a motivarle en la adquisición de éstas a lo largo de su vida. Informativa, porque con la información aportada en el pasaporte y en el dossier, el asesor puede conocer al docente de LE. Su comprensión no es compleja puesto que se trata de una información clara y reconocible en toda Europa.

3. Cumplimentación del documento denominado “Declaración del docente de LE” contenida en el Anexo 11. Con este documento el docente declara que toda la información aportada al asesor/a es cierta y verificable.

4. Realización del informe del asesor.

Una vez analizados los contenidos de toda la documentación del participante, el asesor sistematiza en el “Informe del asesor”, incluido en el Anexo 12, con la información profesional y las pruebas aportadas por la persona candidata que justifican su competencia profesional en relación con el referente de evaluación: el EPG o Parrilla del perfil del profesor de idiomas. En este informe, el asesor realiza una valoración, por categorías, de las evidencias de competencia detectadas así como las observaciones que estime oportunas. Además indica si hay o no evidencias suficientemente justificadas de las competencias propias de alguna de las fases de desarrollo del EPG o, si por el contrario, el docente debe abandonar el proceso.

Si el informe es positivo, el docente de LE pasa al PROCEDIMIENTO IV-EVALUACIÓN junto con todo su expediente. Si el informe es negativo²⁰, el asesor realiza una propuesta de formación necesaria.

El asesor queda a disposición del docente de LE para resolver cualquier tipo de duda sobre el proceso y a disposición de la Comisión de Evaluación para atender las consultas que ésta le formule.

■ FASE 4 : Procedimiento IV- EVALUACIÓN

Siguiendo la definición de “evaluación” aportada por Álvarez Rojo y Sobrado Fernández (2009) “La evaluación de una cualificación (...) es la comparación de los resultados con determinados criterios o estándares realizados por expertos de acuerdo con procedimientos establecidos previamente” (p. 153). Así pues, la evaluación de estos docentes es la comparación de sus logros de aprendizaje con los criterios seguidos por los expertos evaluadores conforme a las fases de desarrollo establecidas por el EPG.

1. Composición de las Comisiones de Evaluación.

El número y composición de las Comisiones de Evaluación se define en cada proceso de evaluación y acreditación.

2. Análisis del informe del asesor.

²⁰ En el caso de los docentes de LE es poco probable que obtengan un informe negativo puesto que debido a su formación se han de encontrar en alguna fase de desarrollo del EPG.

El procedimiento de evaluación comienza con el análisis del informe del asesor y de todas las evidencias indirectas que se obtienen del expediente del docente de LE relativa a cada una de las categorías competenciales del EPG.

3. Valoración de evidencias.

La Comisión constituida después de evaluar el expediente en su conjunto, determina si el docente de LE ha aportado suficientes evidencias para demostrar un nivel determinado de desarrollo competencial (fases de desarrollo 1.1-3.2) en cada una de las categorías del EPG.

- Si se determina que ha aportado suficientes evidencias, la Comisión procede a emitir un “Informe Final de evaluación” positivo en el que figure la fase de desarrollo en la que se encuentre el docente de LE en cada categoría. Dicho informe se realiza a través de la versión digital del EPG. Un ejemplo de éste se muestra en el Anexo 13.

- Si la Comisión considera que no se aportan evidencias suficientes para demostrar las competencias correspondientes a una determinada fase de desarrollo en alguna de las categorías del EPG, pero hay posibilidad de que el participante las demuestre mediante entrevista y/o pruebas, se continuará el procedimiento con la realización de las entrevistas y/o pruebas que se determinen.

4. Elaboración de un Plan Individualizado de Evaluación.

La Comisión de Evaluación planificará la recogida de evidencias complementarias, teniendo en cuenta las competencias descritas en el EPG (North et al., 2011-2013). En dicho Plan se describen los siguientes aspectos:

- a) Identificación del docente de LE.
- b) Datos del proceso.
- c) Objetivos de la evaluación.
- d) Actividades de evaluación que se van a llevar a cabo.
- e) Métodos de evaluación que se van a utilizar y aspectos de interés sobre la aplicación de los mismos: observación en el entorno profesional del participante, entrevistas profesionales, cuestionarios, tests, guías, escalas descriptivas del desempeño (como el TD-FRAM) y simulación de la práctica profesional.
- f) Lugar, fecha y hora de la evaluación.
- g) Descripción de todos aquellos aspectos de interés sobre la aplicación de los instrumentos de evaluación.

5. Informe Final de Evaluación

Después de realizar las actividades de evaluación, la Comisión valora los resultados del proceso y procede a emitir un Informe Final de evaluación indicando los resultados de la

evaluación de las competencias profesionales con la fase de desarrollo en la que se encuentre el docente de LE en cada categoría. Dicho informe se realiza a través de la versión digital del EPG. La Comisión de Evaluación será la responsable de informar por escrito al docente de LE evaluado los resultados de la evaluación. Asimismo, le informará de la forma y plazos para ejercer su derecho de reclamación.

▀ FASE 5 : Procedimiento V- ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN

Por una parte, en este procedimiento se registra la acreditación obtenida por los participantes en cada una de las categorías del EPG. Por otra parte, se informa sobre los trámites necesarios para la obtención de un documento oficial o certificado.

Los docentes se pueden acreditar para *seis niveles de dominio* de la profesión o fases de desarrollo competencial (1.1-3.1), desde el docente en formación en algunas categorías hasta el que cuenta con un gran bagaje en otras, exigiendo para todos los niveles, una titulación superior, y considerando además la experiencia y la formación previas en la profesión.

La acreditación de este proceso puede venir de manos del Estado o de organismos privados no gubernamentales. Un ejemplo de organismo internacional podrían ser las asociaciones ILTA, ALTE, EALTA o la ya nombrada EAQUALS por su relación con los estándares y sistemas internacionales de evaluación y acreditación. En España el organismo que se podría encargar de la acreditación es la ANECA a través de los Servicios de nueva creación de evaluación y acreditación de competencias docentes de LE de las Escuelas Oficiales de Idiomas y de los Centros de Idiomas de las Universidades.

Los estándares establecidos por el EPG tienen la ventaja de permitir la acreditación de distintos profesionales en función de los roles y funciones que hayan realizado o estén realizando. Así el perfil de un docente que da clases a adultos que trabajan para empresas extranjeras será distinto al de un docente de LE que da clases en un colegio.

La certificación de este proceso tiene un reconocimiento a nivel europeo puesto que el instrumento de referencia utilizado (EPG) propone unos estándares europeos comunes en relación a la titulación, al dominio de la lengua, a la conciencia lingüística, a las competencias docentes clave y a la conducta profesional de los docentes de LE. De este modo, esta certificación promueve la movilidad de los docentes en Europa, fomenta el intercambio de buenas prácticas y la formación permanente de los mismos. Esta certificación no sólo sigue

un enfoque numérico para valorar las competencias profesionales de los docentes, sino que también pretende ser un seguimiento de su progreso y de su desarrollo competencial, como se muestra en el PROCEDIMIENTO VI.

▀ FASE 6 : Procedimiento VI- CREACIÓN DE UN PLAN DE ACCIÓN

El mismo asesor del PROCEDIMIENTO III es el encargado de que el docente reconozca las fortalezas y las necesidades de mejora que tiene en cada categoría del EPG con el fin de proponer un plan de acción para la mejora de las competencias profesionales de los participantes. De esta manera, puede que el docente en próximos procesos obtenga una acreditación en una fase de desarrollo superior o de mayor grado.

▀ FASE 7: Procedimiento 7- SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL PROCESO: Puntos fuertes y puntos objeto de reconsideración de la *proyección* del proceso.

Este procedimiento requiere de la realización de un plan de seguimiento y evaluación que permita comprobar la calidad, la eficacia y el impacto del procedimiento de evaluación y acreditación.

Teniendo en cuenta que este proceso presenta una propuesta hacia las vías para la evaluación y acreditación de competencias profesionales de los docentes de LE, resulta oportuno adoptar una posición moderadamente crítica para estudiar los puntos fuertes y los puntos que se podrían reconsiderar de esta *proyección*.

Desde la perspectiva de los puntos objeto de reconsideración, podemos señalar que la puesta en marcha de un proceso de estas características no es una tarea sencilla puesto que requiere tener en cuenta multitud de factores. La duración del proceso, la financiación del mismo, la infraestructura orgánica y funcional de las instancias implicadas, o la concreción de los agentes implicados y los instrumentos de evaluación son aspectos que deben adaptarse teniendo en cuenta las circunstancias que envuelven al mismo.

Otro aspecto que debilita el funcionamiento real de esta *proyección* son los interrogantes que surgen a la transferibilidad de este proceso, de alcance internacional, a nuestros niveles organizativos nacionales, regionales y locales.

En cuanto a puntos fuertes, el diseño de este proceso supone dar un paso más allá de la autoevaluación o evaluación de las competencias lingüísticas de los docentes de LE, hasta ahora ya promovidas, hacia la creación de vías que además de evaluar, acreditan de forma integrada otra serie de competencias profesionales claves para garantizar la calidad en la enseñanza de lenguas, así como la formación permanente y la movilidad de estos profesionales. Asimismo, la implantación de un proceso de estas características genera un incremento en la transparencia de las cualificaciones mediante una certificación fiable, rigurosa y válida de las competencias profesionales de los docentes de LE y el consecuente aumento de su empleabilidad y de su movilidad. Por consiguiente, podemos decir que esta *proyección* tiene el valor de abrir vías a un proceso que contribuye a la profesionalización y el desarrollo profesional de los docentes de LE.

A su vez, los estándares del EPG, sobre los que se estructura esta proyección, corresponden a directrices que se están promoviendo desde distintas instancias de la Unión Europea con una gran relevancia en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Además, el proceso planteado parte del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales desarrollado para otras profesiones, aunque con otro fin, permite percibir en qué aspectos se puede mejorar un proceso con estas características.

CONCLUSIONES

En este apartado final del presente Trabajo Fin de Máster, se exponen las conclusiones articuladas en torno a:

A) -el desarrollo de los órdenes teórico-conceptual, institucional, metodológico y empírico que han dado lugar, en función del objeto de estudio y de los objetivos planteados, al diseño de la propuesta;

B) -el proceso de elaboración del propio Trabajo; y

C) -las perspectivas para otros estudios relacionados.

A) El desarrollo de los órdenes teórico-conceptual, institucional, metodológico y empírico que han dado lugar, en función del objeto de estudio y de los objetivos planteados, al diseño de la propuesta

A este respecto, tomando en consideración las iniciativas que, desde diferentes instancias, se han llevado a cabo para definir los componentes competenciales del perfil profesional docente y, en particular del docente de LE, el acceso a las fuentes documentales de diverso orden nos han permitido:

- Observar que, de la misma forma que se trata toda competencia profesional para el mundo del empleo, se abordan estas competencias profesionales docentes como factores clave, para asegurar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas en una economía global y en una sociedad plurilingüe y multicultural como las actuales.
- Indagar en las especificaciones sobre los componentes de esas competencias profesionales del docente de LE, en medio de un debate orientado a la profesionalización, al desarrollo profesional, en el que se comparte que éstas van más allá de un conjunto de habilidades puramente lingüísticas, puesto que estos profesionales han de ser capaces de promover un espíritu crítico entre sus alumnos, de favorecer la comprensión de otras culturas y de transmitir la riqueza del aprendizaje de lenguas para mejorar la comunicación entre los seres humanos.
- Poner en evidencia que la formación de un docente de LE debe ser un proceso permanente, en el que estos profesionales son responsables de revisar sus actuaciones profesionales y de investigar e innovar con el fin de permanecer en constante evolución. Por un lado, es incuestionable que las acciones formativas han de partir de la observación y de la reflexión sobre las necesidades y experiencias de su práctica docente. Y por otro, consideramos que la movilidad de estos profesionales debe ser un

componente central tanto en su formación inicial como en su formación continua. Como resultado de estas experiencias de aprendizaje, en los distintos entornos profesionales, los docentes de LE adquieren un progreso en sus competencias profesionales.

- Identificar el carácter urgente de inscribir estas competencias, producto de un bagaje profesional, en un *proceso de reconocimiento, evaluación y acreditación* por parte de las instituciones correspondientes, que asegure la transparencia de las cualificaciones y el reconocimiento de aprendizajes en distintas situaciones que son de gran efectividad en el fomento de la formación permanente.
- Comprobar la inexistencia de un proceso como tal.
- Proponer -después de analizar los distintos instrumentos que se plantean para la descripción del perfil competencial de los docentes- un diseño o *proyección* de vías para la implementación de un proceso pertinente, útil y apropiado que:
 - aseguraría la evaluación y acreditación de las competencias profesionales de los docentes de LE;
 - favorecería el reconocimiento del perfil competencial de los docentes de LE; y, consecuentemente,
 - originaría que dichos profesionales vieran aumentadas sus posibilidades de empleabilidad y de movilidad.
- Establecer -en y para este contexto subyacente de aprendizaje a lo largo de la vida para los docentes de LE-, la figura profesional de un *Agente de la Orientación Psicopedagógica* (Bisquerra, 2005) que, por un lado, apoye la capacidad de los docentes de gestionar su trayectoria profesional de forma autónoma y que, por otro lado, asesore en el diseño y la gestión del proceso de evaluación y acreditación de las competencias profesionales de los docentes de LE.

B) El proceso de elaboración del propio Trabajo

Reflexiones personales:

La realización de este Trabajo ha supuesto un reto personal, favoreciendo la reflexión y el autoconocimiento personal de mis competencias a la hora de organizar y expresar ideas, y de

tomar decisiones relativas al diseño de una intervención en el ámbito de la Orientación Profesional.

La amplitud del objeto de estudio abordado ha permitido enriquecerme con las aportaciones de los distintos profesionales tanto en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, como en el de la evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas a lo largo de la experiencia. Dichas aportaciones han contribuido a aumentar mi capacidad de reorientar el discurso de este Trabajo al sector de los profesionales docentes de LE, así como la estructura y la organización del mismo.

El hecho de que gran parte de los documentos que se citan no hayan sido traducidos al español, ha favorecido positivamente el desarrollo de mi competencia plurilingüe e intercultural aunque, al mismo tiempo, me ha servido para comprobar el insuficiente interés existente en España acerca de innovar e investigar sobre estos temas.

Además, cabe señalar, que la temática que aquí se presenta me interesó desde el principio por su carácter innovador y emprendedor puesto que considero que la implantación de un proceso, como el diseñado, puede tener un gran impacto en:

- el reconocimiento del desempeño profesional y en el desarrollo de la trayectoria profesional de los docentes de LE;

- la participación del psicopedagogo en este espacio del desarrollo profesional del docente de LE, en la toma de decisiones, como mediador entre las posibilidades y expectativas de cada persona y lo que la sociedad y la economía demandan; conjunción inestimable tanto para la autorrealización tanto profesional como personal.

C) Las perspectivas para otros estudios relacionados

En esta dirección y, como posibles futuras líneas de trabajo, sería de gran interés:

- el estudio de la puesta en marcha, al menos, de las partes del proceso -denominadas en la propuesta *fase de asesoramiento* y *fase de plan de acción de desarrollo profesional*-, en las que intervendría el psicopedagogo como agente implicado;

- el estudio de la intervención del psicopedagogo, en este espacio en el que se da valor a la orientación a lo largo de la vida, ante un contexto cambiante, como el actual.

REFERENCIAS

- Alvárez Rojo, V. y Sobrado Fernández, L. (2009). Análisis de las Competencias y Cualificaciones Profesionales, (pp. 143-159). En L.M. Sobrado y A. Cortés Pascual (coords.), *Orientación Profesional: Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Aspin, J., Chapman, M., Hatton y Sawano, Y.(eds.) (2001). *International Handbook Of Lifelong Learning*. (II) (pp. 473-500). Dordrecht. Boston. London: Kluwer Academic.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de las competencias*. Barcelona: Gedisa.
- Beacco, J.C. (2010). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Beacco, J.C. y Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Bisquerra (2005). Marco conceptual de la Orientación Psicopedagógica. *REMO Revista Mexicana de Orientación Educativa*, III, 6, 2-7
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, monográfico 2. Disponible en: http://www.redu.um.es/Red_U/m2/
- Bozu, Z. (2012). *Com elaborar un portafoli per millorar la docència universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Centro de Referencia para la Orientación de Sevilla (2011). Información básica previa al Procedimiento de Evaluación y Acreditación de Competencias Profesionales. Disponible en: <http://infofpe.cea.es/fpe.php?section=c44>
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: AIQUE.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010". Grupo de trabajo B. "Competencias clave"*. Dirección General de Educación y Cultura. Disponible en: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Comisión Europea (2005). *Projet de principes européens communs concernant les compétences et qualifications des enseignants*. Disponible en: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-fr_principles_fr.pdf
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020: Una estrategia para el desarrollo inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea, 3 de marzo de 2010.

- Commission Européenne (2011). *Les langues au service de l'emploi : fournir des compétences communicationnelles et multilingues pour le marché du travail*. Disponible en: <http://www.geres-sup.com/veille-info/rapports-sur-le-plurilinguisme/les-langues-et-l-emploi/>
- Comunicación de la Comisión «Education&Formación 2010». L'Urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne (Proyecto de informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa) (no publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea C685 , 11 de noviembre de 2000).
- Consejo de Europa (2001). *Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)*. Estrasburgo: Autor.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.
- Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Corrección de errores de la Resolución de 3 de febrero de 2012, del Rector de La Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Máster (2012). Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 35 de 20 de febrero de 2012.
- Cortés Pascual, A. (2009). Orientación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida, (pp. 244-261). En L.M. Sobrado y A. Cortés Pascual (coords.), *Orientación Profesional: Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Darling-Hammond, L. y 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, C. (1998). La Formación Permanente del Profesorado en Europa: Temas y Condiciones para su Desarrollo en el siglo XXI. *Revista de Educación*, 317, 31-44.
- De Asís, F. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- EAQUALS (2013). *EAQUALS Framework for Teacher Self-Assessment, Teacher Training & Development*. Disponible en: http://clients.squareeye.net/uploads/eaquals/EAQUALS_TD_FRAM_-_November_2013.pdf
- Eurydice (2002). *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Gallart, J. y Bertoncello, R. (eds.) (1997). *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

-
- Gimeno, J. (coord) (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*. 22 (1), 45-53.
- Instituto Cervantes (2012). Qué significa ser un profesor de ELE competente. Taller virtual en el I congreso mundial COMPROFES. Disponible en: <http://comprofes.es/talleres>
- Junta de Castilla y León (2011a). *Competencias Profesionales del Profesorado*. Centro Superior de Formación del Profesorado. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado. Consejería de Educación.
- Junta de Castilla y León (2011b). *Plan de formación del profesorado en Lenguas Extranjeras*. Centro de Formación del Profesorado en Idiomas. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado. Consejería de Educación.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. y McEvoy, W. (2004) *European Profile for Language Teacher: A frame of reference*. European Commission Directorate General for Education and Culture, University of Southampton.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones gestión.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (Boletín Oficial del Estado, núm. 238 de 4 de octubre de 1990).
- Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (Boletín Oficial del Estado, núm.285 de 27 de noviembre de 1992).
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Boletín Oficial del Estado, núm. 147 de 20 de junio de 2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado, núm. 106 de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Boletín Oficial del Estado, núm. 295 de 4 de diciembre de 2013).
- López Lacalle, I., Herrero del Arco, L., Tamayo Navarro A. y Vargas Sanpedro, T. (2008). *El Reconocimiento de la Competencia Profesional en el País Vasco*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Marcelo, C. (1996). Constantes y Desafíos Actuales de la Profesión Docente. *Revista de Educación*, 306, 205-243.

-
- Mateva, G., Vitanova, A. y Tashevskaja, S. (2011-2013). Parrilla del perfil del profesor de idiomas. Guía del usuario. Traducción al español por el Instituto Cervantes. Disponible en: <http://egrid.epg-project.eu/sites/default/files/files/EGRID-Guide-ES-web.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Espacio de información sobre el Instituto Nacional de las Cualificaciones*. Disponible en http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_incual.html
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s/f). *Marcos de Cualificaciones*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/mecu/que-es/marcos-cualificaciones.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2009). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es>
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55.
- Monje Crespo, C. (2009). *Tutoría y Orientación Educativa*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Moya, J. (2007). Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía. En A. Bolívar, A. y A. Guarro, (coords.), *Educación y cultura democráticas*, (pp. 34-48). Bilbao: Wolters Kluwer.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Newby, D. et al. (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. Graz: Consejo de Europa; Centro Europeo de Lenguas Modernas. Disponible en: <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=>
- North, B. (2009). *A Profiling Grid for Language Teachers, International Meeting on Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*. (Conferencia llevada a cabo en Siena, Italia). Disponible en: <http://clients.squareeye.net/uploads/eaquals/North-%20TQAC.pdf>
- North, B., Mateva, G. y Rossner, R. (2009). *A Profiling Grid for Language Teachers*. Draft 0.30. 2007-2009. EAQUALS. Disponible en: http://clients.squareeye.net/uploads/eaquals2011/documents/EAQUALS_Profiling_Grid_for_Language_Teachers_v_0_30.pdf
- North, B., Mateva, G. y Rossner, R. (2011-2013). *EPG Grid*. Disponible en: <http://www.epg-project.eu>
- Observal: Observatorio de la Validación de Competencias Profesionales (2012). Disponible en: <http://www.observal.es>
- OCDE (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- OCDE (2005). *Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen Ejecutivo*. París: Autor.

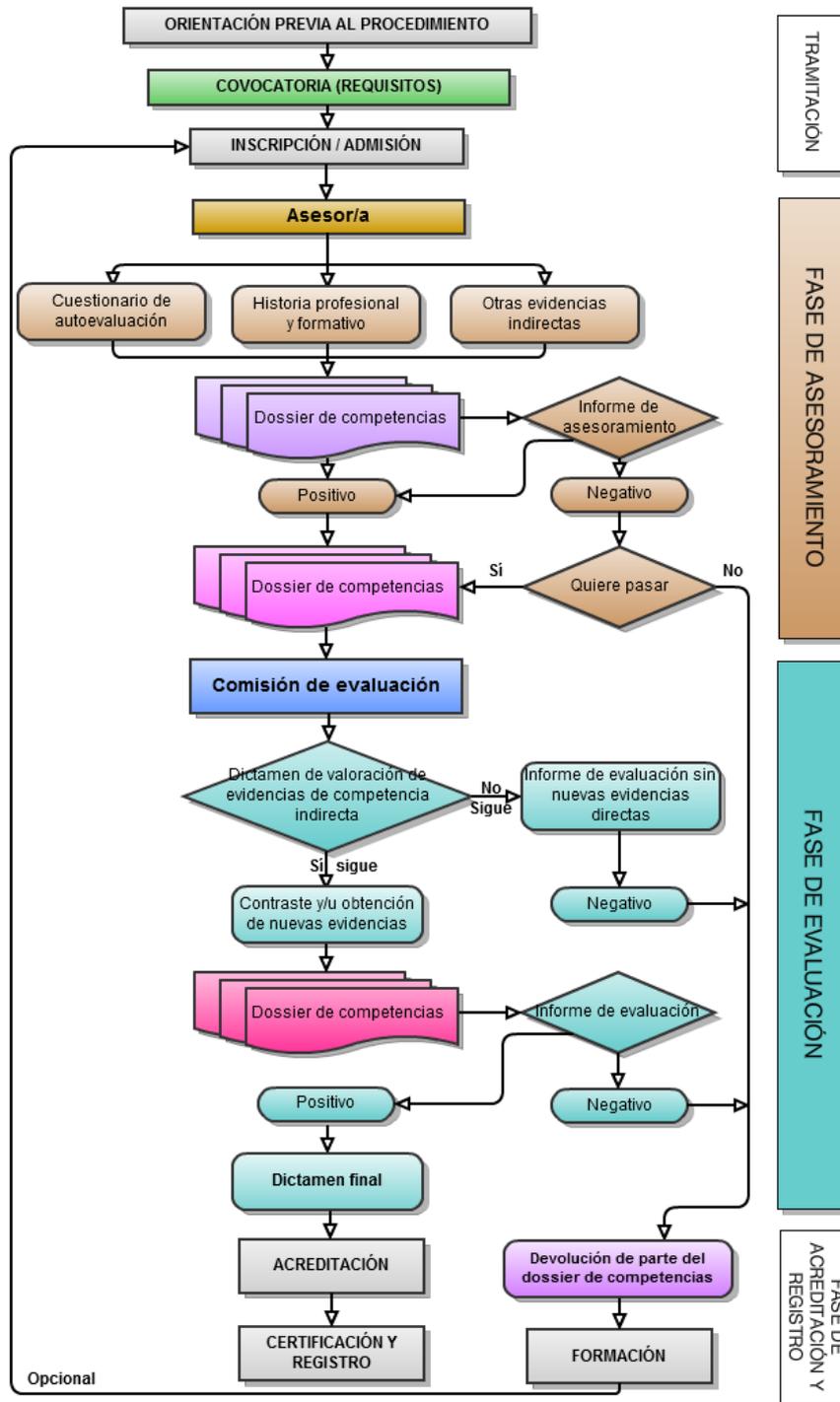
-
- ORDEN EDU/444/2014, de 2 de junio, por la que se regula el procedimiento para la obtención de la certificación en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación por los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León (11 de junio de 2014), núm.110.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*. (XIV), 3, 503-523.
- Poblete, M. y Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Prieto, L.A. (2012). *Evaluación de la Competencia lingüística en alumnos de 4º de Primaria*. Tesis doctoral. Universidad de León. Disponible en: http://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2157/tesis_541687.pdf?sequence=1 (Publicada Bulería)
- Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa. (Diario Oficial de la Unión Europea, C 142 de 14 de junio de 2002).
- Real Academia Española (1994). *Diccionario de la lengua española. Tomo II*. Madrid: Real Academia.
- 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 de 3 de agosto de 2003).
- Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Boletín Oficial del Estado, núm. de 17 de septiembre de 2003).
- Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral (Boletín Oficial del Estado, núm.223 de 25 de agosto de 2009).
- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria (Boletín Oficial del Estado, núm. 287 de 28 de noviembre de 2008).
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Boletín Oficial del Estado, núm. 161 de 3 de julio de 2010).
- Recomendación 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, L394 de 30 de diciembre de 2006).

-
- Recomendación 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 L394, 30 de diciembre de 2006).
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (Diario Oficial de la Unión Europea C111, de 23 de abril de 2008).
- Resolución del Consejo de 21 de noviembre de 2008 relativa a una estrategia europea en favor del multilingüismo (Diario Oficial de la Unión Europea C 320, de 16 de diciembre de 2008).
- Rossner, R. (2009). *Methods of Teacher Assessment and the EAQUALS Profiling Grid for Language, International Meeting on Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*. (Conferencia llevada a cabo en Siena, Italia). Disponible en: <http://eaquals.org/pages/7045>
- Rychen, D. S. (Noviembre de 2002). *Key Competencies for the Knowledge Society. A contribution from the OECD Project Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. (Conferencia llevada a cabo en Stuttgart, Alemania).
- 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. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Veiz, J.M., Guillén Díaz, C. y 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 da Ciencias da Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

Anexo 1

Flujograma del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales (Real Decreto 1224/2009)



Anexo 2

Correspondencia entre el EFQ y el CNCP

EQF	CNCP	Acreditación
Nivel 1	Nivel 1	Operario
Nivel 2		
Nivel 3	Nivel 2	Técnico Medio
Nivel 4		
Nivel 5	Nivel 3	Técnico Superior
Nivel 6	Nivel 4	Grado
Nivel 7	Nivel 5	Máster
Nivel 8	Sin definir	Doctor

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s/f)

Anexo 3

Funciones y Competencias profesionales del Profesorado

Funciones del Profesorado (legislación vigente)	Modelo Europeo	Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León	
<p>1.-</p> <p>a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.</p> <p>b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.</p> <p>c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.</p> <p>d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.</p> <p>e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.</p> <p>f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.</p> <p>g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.</p> <p>h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos, así como la orientación para su cooperación en el mismo.</p> <p>i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.</p> <p>j) La participación en la actividad general del centro.</p> <p>k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.</p> <p>l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.</p> <p>2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.</p>	Saber	A. Competencia científica (Conocimiento o gestión del mismo)	<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.
	Saber ser	B. Competencia intrapersonal (forma de ser y bien tratar a los demás)	<ol style="list-style-type: none"> 4. Habilidades personales. 5. Acción Tutorial. 6. Orientación. 7. Gestión y Promoción de valores.
	Saber hacer qué	C. Competencia didáctica (Proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión del mismo)	<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.
		D. Competencia organizativa y de gestión del Centro	<ol style="list-style-type: none"> 15. Normativa. 16. Organización, planificación, coordinación (Desempeño de puestos específicos). 17. Gestión de calidad.
		E. Competencia en gestión de la convivencia	<ol style="list-style-type: none"> 18. Promoción de la convivencia. 19. Mediación, resolución de conflictos. 20. Control de la convivencia.
	Saber hacer cómo	F. Competencia en trabajo en equipo	<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.
		G. Competencia en innovación y mejora	<ol style="list-style-type: none"> 25. Afrontamiento del cambio. 26. Investigación. 27. Diagnóstico y evaluación. 28. Realización y ejecución de propuestas.
		H. Competencia Comunicativa y lingüística	<ol style="list-style-type: none"> 29. Gestión de la información y transparencia. 30. Expresión y comunicación. 31. Destrezas comunicativas en lengua propia. 32. Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras.
		I. Competencia digital (TIC)	<ol style="list-style-type: none"> 33. Conocimiento de las tecnologías. 34. Uso didáctico de las mismas. 35. Desarrollo profesional y de gestión. 36. Aspectos actitudinales y éticos.
	Saber estar	J. Competencia social-relacional	<ol style="list-style-type: none"> 37. Equidad. 38. Habilidades sociales. 39. Habilidades relacionales. 40. Gestión de la participación.

Anexo 4

Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras

COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
a) Organizar situaciones de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> > Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos. > Promover el uso y la reflexión sobre la lengua. > Planificar secuencias didácticas. > Gestionar el aula.
b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> > Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación. > Garantizar buenas prácticas en la evaluación. > Promover una retroalimentación constructiva. > Implicar al alumno en la evaluación.
c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> > Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender. > Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. > Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje. > Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.
d) Facilitar la comunicación intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> > Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural. > Adaptarse a las culturas del entorno. > Fomentar el diálogo intercultural. > Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.
e) Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.	<ul style="list-style-type: none"> > Analizar y reflexionar sobre la práctica docente. > Definir un plan personal de formación continua. > Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente. > Participar activamente en el desarrollo de la profesión.
f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> > Gestionar las propias emociones. > Motivarse en el trabajo. > Desarrollar las relaciones interpersonales. > Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.
g) Participar activamente en la institución.	<ul style="list-style-type: none"> > Trabajar en equipo en el centro. > Implicarse en los proyectos de mejora del centro. > Promover y difundir buenas prácticas en la institución. > Conocer la institución e integrarse en ella.
h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> > Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital. > Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles. > Aprovechar el potencial didáctico de las TIC. > Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.

Anexo 5

Algunos ejemplos de convocatorias para la acreditación de la competencia lingüística de los docentes

Andalucía

Resolución de 19 de noviembre de 2012, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por la que se realiza convocatoria para el acceso extraordinario a las bolsas de trabajo de las especialidades del Cuerpo de Maestros con perfil bilingüe (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm.235 de 30 de noviembre de 2012).

Asturias

Resolución de 14 de junio de 2010, de la consejería de educación y ciencia, por la que se establecen los requisitos específicos de competencia lingüística en lengua extranjera para impartir áreas, materias o módulos en los Programas Bilingües y se regula el procedimiento para obtener la correspondiente habilitación (Boletín Oficial del Principado de Asturias, núm. 148 de 26 de junio de 2010).

Resolución de 15 de septiembre de 2010, de la consejería de educación y ciencia, por la que se modifica la Resolución de 14 de junio de 2010, por la que se establecen los requisitos específicos de competencia lingüística en lengua extranjera para impartir áreas, materias o módulos en los Programas Bilingües y se regula el procedimiento para obtener la correspondiente habilitación (Boletín Oficial del Principado de Asturias, núm. 221 de 23 de septiembre de 2010).

Canarias

ORDEN de 22 de enero de 2007, por la que se convocan cursos de actualización didáctica y perfeccionamiento lingüístico, dirigidos a maestros y maestras que imparten lengua inglesa en Educación Infantil, Educación Primaria y 1º y 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias (Boletín Oficial de Canarias, núm. 28 de 7 de febrero de 2007).

Cantabria

Orden ECD/12/2012, de 21 de febrero, que regula la acreditación de la competencia comunicativa en los idiomas alemán, francés e inglés del profesorado de los cuerpos de catedráticos y profesores de Enseñanza Secundaria, de profesores técnicos de Formación Profesional y del cuerpo de maestros (Boletín Oficial de Cantabria, núm.42 de 29 de febrero de 2012).

Orden ECD/31/2012, de 7 de mayo que modifica la Orden ECD/12/2012, de 21 de febrero, que regula la acreditación de la competencia comunicativa en los idiomas alemán, francés e inglés del profesorado de los cuerpos de catedráticos y profesores de Enseñanza

Secundaria, de profesores técnicos de Formación Profesional y del cuerpo de maestros (Boletín Oficial del Cantabria, núm.95 de 17 de mayo de 2012).

Castilla-La Mancha

Resolución de 21/12/2010, de la Viceconsejería de Educación y Cultura, por la que se establece el procedimiento para emitir el certificado del nivel C1, de perfeccionamiento, de idiomas (Boletín Oficial de Castilla-La Mancha, núm. 250 de 30 de diciembre de 2010).

Resolución de 03/11/2011, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se convoca procedimiento para la acreditación del nivel de competencia en idiomas del profesorado de Castilla-La Mancha (Boletín Oficial de Castilla-La Mancha, núm. 224 de 16 de noviembre de 2011).

Orden de 18/12/2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula el procedimiento para la acreditación del nivel de competencia en idiomas del profesorado de Castilla-La Mancha (Boletín Oficial de Castilla-La Mancha, núm. 2 de 3 de enero de 2013).

Castilla y León

Resolución de 29 de octubre de 2012, de la Dirección General de Recursos Humanos, de la Consejería de Educación, por la que se convoca, en el curso 2012/2013, la acreditación de la competencia lingüística en lenguas extranjeras del profesorado funcionario e interino de los Cuerpos de Maestros, Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional (Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 215 de 8 de noviembre de 2012).

Orden EDU/344/2012, de 18 de mayo, por la que se establece el procedimiento extraordinario para la obtención de la acreditación de la competencia lingüística en lengua inglesa, para impartir áreas no lingüísticas en Educación Primaria en los programas de educación bilingüe de centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León (Boletín oficial de Castilla y León, núm. 96 de 22 de mayo de 2012).

Extremadura

Resolución de 3 de junio de 2010, de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa, por la que se hace pública la relación de centros autorizados para la implementación, con carácter experimental, del Portfolio Europeo de las Lenguas en los centros educativos públicos de Extremadura (Diario Oficial de Extremadura, núm. 116 de 18 de junio de 2010) Corrección de errores a la Resolución de 3 de junio de 2010, de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa, por la que se hace pública la relación de centros autorizados para la implementación, con carácter experimental, del Portfolio Europeo de las Lenguas en los centros educativos públicos de Extremadura (Diario Oficial de Extremadura, núm. 118 de 22 de junio de 2010).

Orden de 11 de marzo de 2010 por la que se regula la convocatoria para la implementación, con carácter experimental, del Portfolio Europeo de Lenguas en los Centros Educativos Públicos de Extremadura (Diario Oficial de Extremadura, núm. 57 de 25 de marzo de 2010).

Decreto 64/2011, de 6 de mayo, por el que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en idiomas extranjeros del profesorado de centros públicos de educación infantil y primaria y de educación secundaria para el desempeño de puestos catalogados singulares bilingües (Diario Oficial de Extremadura, núm. 90 de 12 de mayo de 2011).

ORDEN de 18 de abril de 2012 por la que se regula la convocatoria para la implementación, con carácter experimental, del Portfolio Europeo de Lenguas en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Extremadura (Diario Oficial de Extremadura, núm.79 de 25 de abril de 2012).

Anexo 6

Versión 3.0. de EAQUALS Profiling Grid for language teachers

		BASIC		INDEPENDENT		PROFICIENT	
		T1	T2	T3	T4	T5	T6
LANGUAGE	Language Proficiency	<ul style="list-style-type: none"> studying the language at tertiary level B1 proficiency 	<ul style="list-style-type: none"> studying the language at tertiary level B2 proficiency 	a B2 certificate in the language; oral competence at C1 level	a C1 examination certificate (eg CAE); oral competence at C2 level	<ul style="list-style-type: none"> degree in the language, or: a C2 examination certificate (eg CPE) 	<ul style="list-style-type: none"> native speaker, or: language degree or C2 certificate plus a natural command of the language
	Language Awareness	<ul style="list-style-type: none"> answer simple queries with the help of reference works 	<ul style="list-style-type: none"> answer queries related to simple, high frequency structures 	<ul style="list-style-type: none"> give correct models of usage on most occasions answer most language queries satisfactorily at A1-B1, using reference sources as necessary 	<ul style="list-style-type: none"> give correct models of usage on most occasions answer language queries adequately though not always comprehensively, using reference sources as necessary 	<ul style="list-style-type: none"> give correct examples of usage on all occasions answer language queries reliably 	<ul style="list-style-type: none"> provide clear explanations teach usage and register at all levels understand what is confusing learners give comprehensive, accurate answers to queries
QUALIFICATIONS	Language Teacher Qualifications	<ul style="list-style-type: none"> taking a certificate in teaching the target language, or: following an internal training course 	<ul style="list-style-type: none"> a minimum of 30 hours documented, structured training in language awareness and methodology of teaching the target language 	<ul style="list-style-type: none"> a minimum of 60 hours of documented, structured training in teaching the target language 	<ul style="list-style-type: none"> degree in the target language, or: internationally recognised (min. 100 hour) certificate in teaching the target language 	<ul style="list-style-type: none"> degree or degree module in teaching the target language, or: internationally recognised (min. 100 hour) certificate in teaching the target language 	<ul style="list-style-type: none"> masters degree or module in language teaching or applied linguistics or: postgraduate or professional diploma in teaching the language (min. 200 hours)
	Language Teaching Practice	<ul style="list-style-type: none"> experience of team-teaching or of acting as a teacher's assistant 	<ul style="list-style-type: none"> experience of supervision and assessment while teaching phases of lessons 	<ul style="list-style-type: none"> a minimum of 2 hours of documented, assessed teaching practice has been observed & had feedback on some actual teaching 	<ul style="list-style-type: none"> a minimum of 6 hours of documented, assessed teaching practice has been observed & had feedback on at least 5 hrs of real teaching 	<ul style="list-style-type: none"> a minimum of 12 hours of documented, assessed teaching practice has been observed & had feedback on at least 8 hours of teaching 	<ul style="list-style-type: none"> a minimum of 18 hours of documented, assessed teaching practice has been observed & had feedback on at least 12 hours of teaching
	Teaching Experience	<ul style="list-style-type: none"> taught some lessons or parts of lessons at one or two levels 	<ul style="list-style-type: none"> own class(es) but limited experience which only includes teaching at lower levels 	<ul style="list-style-type: none"> a minimum of 200 hours, documented teaching experience taught a range of levels up to B1 	<ul style="list-style-type: none"> a minimum of 800 hours, documented teaching experience taught all levels except C1 & C2 	<ul style="list-style-type: none"> a minimum of 2,400 hours, documented teaching experience taught all levels except C2, examination or specialised classes 	<ul style="list-style-type: none"> a minimum of 4,000 hours, documented teaching experience taught all levels successfully, general, exam and specialised
CORE COMPETENCIES	Methodology: knowledge and skills	<ul style="list-style-type: none"> sensitisation to learning theories and features of language familiarity with a limited range of techniques and materials for one or two levels 	<ul style="list-style-type: none"> basic understanding of learning theories and features of language familiarity with techniques and materials for 2+ levels select new techniques & materials with advice from colleagues 	<ul style="list-style-type: none"> familiarity with theories of language learning and with learning styles familiarity with an expanding range of techniques and materials choose which to apply based on the needs of a particular group evaluate usefulness of techniques and materials in teaching context 	<ul style="list-style-type: none"> familiarity with learning theory, learning styles and learning strategies identify the theoretical rationale behind a wide range of techniques and materials, with which familiar evaluate appropriateness of techniques and materials in different teaching situations 	<ul style="list-style-type: none"> good familiarity with teaching approaches, learning styles, strategies provide theoretical rationale for teaching approach and for a very wide range of techniques / materials evaluate materials effectively from practical and theoretical perspectives 	<ul style="list-style-type: none"> detailed knowledge of theories of language and learning select an optimum combination of techniques to suit each type of learner and learning situation & provide clear theoretical rationale for decisions
	Lesson and Course Planning	<ul style="list-style-type: none"> work with lesson plans in teachers' notes to published materials 	<ul style="list-style-type: none"> use published or in-house materials to develop plans for different types of lessons plan phases and timing of various lesson types 	<ul style="list-style-type: none"> use a syllabus and specified materials to prepare lesson plans that are well-balanced and meet the needs of the group; adjust these plans as required take account of lesson outcomes in planning next lesson 	<ul style="list-style-type: none"> analyse individual learners' needs in detail, including learning-to-learn plan clear main and supplementary objectives for lessons provide a rationale for lesson stages select/design supplementary activities ensure lesson-to-lesson coherence 	<ul style="list-style-type: none"> plan a balanced, varied scheme of work for a module based on detailed needs analysis design tasks to exploit linguistic and communicative potential of materials design multi-level tasks to meet individual needs and lesson objectives 	<ul style="list-style-type: none"> plan an entire course with recycling and revision create or select appropriate activities for balanced learning modules with communicative and linguistic content design multi-level tasks to meet individual needs and lesson objectives
	Interaction Management and Monitoring	<ul style="list-style-type: none"> alternate between whole class teaching and pair practice following suggestions in a teachers' guide 	<ul style="list-style-type: none"> manage teacher-class interaction effectively give clear instructions for pair and group work monitor the resulting activity give clear feedback 	<ul style="list-style-type: none"> set up pairs and groups efficiently ensure all learners are involved in productive pair and group work monitor performance at all times bring the class back together and manage feedback 	<ul style="list-style-type: none"> set up a varied and balanced sequence of class, group and pair work appropriate to the lesson objectives monitor individual and group work effectively providing or eliciting appropriate feedback 	<ul style="list-style-type: none"> set up group interaction focused on multiple learning objectives monitor individual and group performances accurately and thoroughly give various forms of relevant individual feedback 	<ul style="list-style-type: none"> facilitate task-based learning manage learner-centred, multi-level group work derive appropriate action points from monitoring and analysis of the interaction
	Assessment	<ul style="list-style-type: none"> supervise and mark class quizzes and progress tests 	<ul style="list-style-type: none"> supervise and mark tests write a class quiz or revision activity to revise recent work 	<ul style="list-style-type: none"> select suitable progress tests and set up and supervise them use the results and simple oral and written tasks to assess learners' progress and things to work on use a homework marking code to increase language awareness 	<ul style="list-style-type: none"> conduct tests and interviews if given material to do so train learners to code their errors to increase language awareness design or select appropriate quizzes, revision activities, and progress tests CEFR standardisation experience 	<ul style="list-style-type: none"> coordinate placement testing and progress assessment (oral & written) use video & hw codes to help learners recognise strengths / weaknesses use CEFR criteria reliably to assess spoken and written proficiency 	<ul style="list-style-type: none"> write progress tests develop assessment tasks run CEFR standardisation sessions use video & hw codes to help learners recognise strengths / weaknesses use CEFR criteria reliably to assess spoken and written proficiency
COMPLEMENTARY SKILLS	Teacher Development	<ul style="list-style-type: none"> take part in training sessions cooperate with colleagues with set tasks regularly observe real teaching 	<ul style="list-style-type: none"> take an active part in group work during training liaise well with other teachers observe & team-teach with teachers at restricted levels act on observation feedback 	<ul style="list-style-type: none"> take an active part in various kinds of in-service training/development actively seek advice from colleagues and relevant books observe colleagues at various levels act on colleagues' feedback on serial observations of own teaching 	<ul style="list-style-type: none"> develop awareness and competence through professional reading lead discussions sometimes and exchange ideas about materials and techniques seek opportunities to be observed and receive feedback on own teaching 	<ul style="list-style-type: none"> act as mentor to less experienced colleagues lead a training session or even series of sessions given materials to use and distance support from a colleague seek opportunities for peer-observation 	<ul style="list-style-type: none"> create a series of training modules for less experienced teachers run a teacher CPD programme take part in institutional or (inter) national projects observe colleagues and provide effective feedback
	Digital Media	<ul style="list-style-type: none"> write a worksheet following conventions follow menus to operate software download from resource sites 	<ul style="list-style-type: none"> search effectively for material on the internet select and download from resource sites organize materials in hierarchically structured folders 	<ul style="list-style-type: none"> use data projectors for class lessons with internet, DVD etc use software for handling images, DVDs, sound files use a camcorder to record tasks set a class an exercise with CALL materials 	<ul style="list-style-type: none"> create lessons with downloaded texts, pictures, graphics, etc. devise tasks using internet-based media such as wikis, blogs, webquests set & supervise individual CALL work coordinate project work with media (camcorder, internet downloads etc) 	<ul style="list-style-type: none"> use PowerPoint for presentations, including animation train students to select and use CALL exercises effectively use authoring program to create CALL troubleshoot with basic equipment (e.g. data projector, printer). 	<ul style="list-style-type: none"> show colleagues how to use new soft/hardware, incl. authoring programs design blended learning modules use any standard Windows software, including media, video editing troubleshoot hardware

Anexo 7

El Proyecto European Profiling for language teachers o

Parrilla del perfil del profesorado de idiomas



THE EUROPEAN PROFILING GRID

TRAINING AND QUALIFICATIONS

	DEVELOPMENT PHASE 1		DEVELOPMENT PHASE 2		DEVELOPMENT PHASE 3	
	1.1	1.2.	2.1	2.2	3.1	3.2
Language proficiency	<ul style="list-style-type: none"> is studying the target language at tertiary level has achieved B1 proficiency in the target language 	<ul style="list-style-type: none"> is studying the target language at tertiary level has achieved B2 proficiency in the target language 	<ul style="list-style-type: none"> has gained a B2 examination certificate in the target language and has oral competence at C1 level 	<ul style="list-style-type: none"> has gained a C1 examination certificate in the target language, or: has a degree in the target language and proven proficiency at C1 level 	<ul style="list-style-type: none"> has gained a C2 examination certificate, or: has a degree in the target language and proven proficiency at C2 level 	<ul style="list-style-type: none"> has a language degree or C2 examination certificate plus a natural command of the target language, or: has native speaker competence in the target language
Education & Training	<ul style="list-style-type: none"> is undertaking preliminary training as a language teacher at a teacher training college, university or a private institution offering a recognised language teaching qualification 	<ul style="list-style-type: none"> has completed part of her/his initial training in language awareness and methodology, enabling her/him to begin teaching the target language, but has not yet gained a qualification 	<ul style="list-style-type: none"> has gained an initial qualification after successfully completing a minimum of 60 hours of documented structured training in teaching the target language, which included supervised teaching practice or: has completed a number of courses or modules of her/his degree in the target language and/or language teaching pedagogy without yet gaining the degree 	<ul style="list-style-type: none"> has a degree in the target language with a language pedagogy component involving supervised teaching practice, or: has an internationally recognised (minimum 120 hour) certificate in teaching the target language 	<ul style="list-style-type: none"> has a degree or degree module in teaching the target language involving supervised teaching practice, or: has an internationally recognised (minimum 120 hour) certificate in teaching the target language and also: has participated in at least 100 hours of further structured in-service training 	<ul style="list-style-type: none"> has completed a master's degree or degree module in language pedagogy or applied linguistics, involving supervised teaching practice if this was not part of earlier training, or: has a post graduate or professional diploma in language teaching (min. 200 hours course length) has had additional training in specialist areas (e.g. teaching the language for specific purposes, testing, teacher training)
Assessed Teaching	<ul style="list-style-type: none"> is gaining experience by teaching parts of lessons and sharing experience with a colleague who is providing feedback 	<ul style="list-style-type: none"> has had experience of being supervised, observed and positively assessed while teaching individual lessons has had experience of running teaching activities with small groups of students or fellow trainees ('micro-teaching') 	<ul style="list-style-type: none"> in initial training, has had a total of at least 2 hours of successful documented, assessed teaching practice at at least two levels in real teaching has been observed and had positive documented feedback on 3 hours of lessons 	<ul style="list-style-type: none"> in training, has had a total of at least 6 hours of successful documented, assessed teaching practice at at least two levels in real teaching has been observed and had positive documented feedback on 6 hours of lessons at three or more levels 	<ul style="list-style-type: none"> has been observed and assessed for at least 10 hours during teaching practice and real teaching at various levels and with different types of learner, and has received positive documented feedback on this 	<ul style="list-style-type: none"> has been observed and assessed for at least 14 hours during teaching practice and real teaching, and has received documented feedback on this has been assessed as a mentor or observer of less experienced teachers
Teaching Experience	<ul style="list-style-type: none"> has taught some lessons or parts of lessons at one or two levels, 	<ul style="list-style-type: none"> has own class(es) but only experience at one or two levels 	<ul style="list-style-type: none"> has between 200 and 800 hours, documented unassisted teaching experience has taught classes at several levels 	<ul style="list-style-type: none"> has between 800 and 2,400 hours, documented teaching experience: <ul style="list-style-type: none"> at various levels in more than one teaching and learning context 	<ul style="list-style-type: none"> has between 2,400 and 4,000 hours of documented teaching experience, including: <ul style="list-style-type: none"> at all levels except C2 in several different teaching and learning contexts 	<ul style="list-style-type: none"> has at least 6,000 hours, documented teaching has taught in many different teaching and learning contexts has experience of mentoring/training other teachers

KEY TEACHING COMPETENCES

Development phase	1.1	1.2.	2.1	2.2	3.1	3.2
Methodology: knowledge and skills	<ul style="list-style-type: none"> ▪ is learning about different language learning theories and methods ▪ when observing more experienced teachers, can understand why they have chosen the techniques and materials they are using 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ has basic understanding of different language learning theories and methods ▪ can select new techniques and materials, with advice from colleagues ▪ can identify techniques and materials for different teaching and learning contexts 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ is familiar with language learning theories and methods ▪ is familiar with techniques and materials for two or more levels ▪ can evaluate from a practical perspective the suitability of techniques and materials for different teaching contexts ▪ can take into account the needs of particular groups when choosing which methods and techniques to use 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ is well acquainted with language learning theories and methods, learning styles and learning strategies ▪ can identify the theoretical principles behind teaching techniques and materials ▪ can use appropriately a variety of teaching techniques and activities 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ can provide theoretical justification for the teaching approach being used and for a very wide range of techniques and materials ▪ can use a very wide range of teaching techniques, activities and materials 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ has a detailed knowledge of theories of language teaching and learning and shares it with colleagues ▪ can follow up observation of colleagues with practical, methodologically sound feedback to develop their range of teaching techniques ▪ can select and create appropriate tasks and materials for any level for use by colleagues
Assessment	<ul style="list-style-type: none"> ▪ can conduct and mark end of unit tests from the course book 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ can conduct and mark progress tests (e.g. end of term, end of year) when given the material to do so ▪ can conduct oral tests when given the material to do so ▪ can prepare and conduct appropriate revision activities 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ can conduct regular progress tests including an oral component, ▪ can identify areas for students to work on from the results of tests and assessment tasks ▪ can give clear feedback on the strengths and weaknesses identified and set priorities for individual work 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ can select and conduct regular assessment tasks to verify learners' progress in language and skills areas ▪ can use an agreed marking system to identify different types of errors in written work in order to increase learners' language awareness ▪ can prepare for and coordinate placement testing 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ can design materials and tasks for progress assessment (oral and written) ▪ can use video recordings of learners' interactions to help them recognise their strengths and weaknesses ▪ can apply CEFR criteria reliably to assess learners' proficiency in speaking and writing 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ can develop assessment tasks for all language skills and language knowledge at any level ▪ can apply CEFR criteria reliably to assess learners' proficiency in speaking and writing at all levels and help less experienced colleagues to do so. ▪ can create valid formal tests to determine whether learners have reached a given CEFR level. ▪ can run CEFR standardisation
Lesson and course planning	<ul style="list-style-type: none"> ▪ can link a series of activities in a lesson plan, when given materials to do so 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ can find activities to supplement those in the textbook ▪ can ensure coherence between lessons by taking account of the outcomes of previous lessons in planning the next ▪ can adjust lesson plans as instructed to take account of learning success and difficulties 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ can use a syllabus and specified materials to prepare lesson plans that are balanced and meet the needs of the group ▪ can plan phases and timing of lessons with different objectives ▪ can compare learners' needs and refer to these in planning main and supplementary objectives for lessons 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ can plan a course or part of a course taking account of the syllabus, the needs of different students and the available materials ▪ can design tasks to exploit the linguistic and communicative potential of materials ▪ can design tasks to meet individual needs as well as course objectives 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ can conduct a thorough needs analysis and use it to develop a detailed and balanced course plan that includes recycling and revision ▪ can design different tasks based on the same source material for use with learners at different levels ▪ can use analysis of learner difficulties in order to decide on action points for upcoming lessons 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ can design specialised courses for different contexts that integrate communicative and linguistic content appropriate to the specialism ▪ can guide colleagues in assessing and taking account of differing individual needs in planning courses and preparing lessons ▪ can take responsibility for reviewing the curriculum and syllabuses for different courses
Interaction management and monitoring	<ul style="list-style-type: none"> ▪ can give clear instructions and organise an activity, with guidance. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ can manage teacher-class interaction ▪ can alternate between teaching the whole class and pair or group practice giving clear instructions ▪ can involve learners in pair and group work based on activities in a course book 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ can set up and manage pair and group work efficiently and can bring the class back together ▪ can monitor individual and group activities ▪ can provide clear feedback 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ can set up a varied and balanced sequence of class, group and pair work in order to meet the lesson objectives ▪ can organize task-based learning ▪ can monitor learner performance effectively ▪ can provide / elicit clear feedback 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ can set up task-based learning in which groups carry out different activities at the same time ▪ can monitor individual and group performances accurately & thoroughly ▪ can provide/ elicit individual feedback in various ways ▪ can use the monitoring and feedback in designing further activities 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ can set up, monitor and provide support to groups and individuals at different levels in the same classroom working on different tasks ▪ can use a wide range of techniques to provide/ elicit feedback

ENABLING COMPETENCES						
Development phase	1.1	1.2.	2.1	2.2	3.1	3.2
Intercultural competence	<ul style="list-style-type: none"> understands that the relationship between language and culture is an important factor in language teaching and learning 	<ul style="list-style-type: none"> is learning about the relevance of cultural issues in teaching can introduce learners to relevant differences in cultural behaviour and traditions can create an atmosphere of tolerance and understanding in classes where there is social and cultural diversity 	<ul style="list-style-type: none"> understands and is able to take account of relevant stereotypical views can use own awareness to expand students' knowledge of relevant cultural behaviour, e.g. politeness, body language etc. can recognize the importance of avoiding intercultural problems in the classroom and promotes inclusivity and mutual respect 	<ul style="list-style-type: none"> can help learners to analyse stereotypical views and prejudices can integrate into lessons key areas of difference in intercultural behaviour (e.g., politeness, body language, etc.) can select materials that are well matched to the cultural horizon of learners and yet extends this further using activities appropriate to the group 	<ul style="list-style-type: none"> can use web searches, projects and presentations to expand own and learners understanding and appreciation of intercultural issues can develop learners' ability to analyse and discuss social and cultural similarities and differences can anticipate and manage effectively areas of intercultural sensitivity 	<ul style="list-style-type: none"> can use her/his extensive knowledge of intercultural issues when this is appropriate to assist less experienced colleagues can develop colleagues' ability to deal with cultural issues, suggesting techniques to defuse disagreements and critical incidents if they arise can create activities, tasks and materials for own and colleagues' use and CAN seek feedback on these
Language awareness	<ul style="list-style-type: none"> can use dictionaries and grammar books etc as reference sources can answer simple questions about language that are frequently asked at levels she/he is teaching 	<ul style="list-style-type: none"> can give correct models of language form and usage adapted to the level of the learners at lower levels can give answers to language queries that are not necessarily complete but that are appropriate for lower level learners 	<ul style="list-style-type: none"> can give correct models of language form and usage appropriate for the level concerned, except at advanced levels (C1-2) can give answers to questions about the target language appropriate for the level concerned, except at advanced levels (C1-2) 	<ul style="list-style-type: none"> can give correct models of language form and usage, for all levels up except at C2 on almost all occasions can recognize and understand the language problem that a learner is having can give answers to questions about the target language that are appropriate for the level concerned except at C2 	<ul style="list-style-type: none"> can select and give correct models of language form and usage on almost all occasions at all levels can answer almost all language queries fully and accurately and give clear explanations, can use a range of techniques to guide learners in working out answers to their own language queries and correcting their errors 	<ul style="list-style-type: none"> can always give full, accurate answers to queries from students about different aspects of language and usage can explain subtle differences of form, meaning and usage at C1 and C2 levels
Digital Media	<ul style="list-style-type: none"> can use word-processing software to write a worksheet, following standard conventions can search for potential teaching material on the internet can download resources from websites 	<ul style="list-style-type: none"> can create lessons with downloaded texts, pictures, graphics, etc. can organize computer files in logically ordered folders 	<ul style="list-style-type: none"> can use software for handling images, DVDs, and sound files can use any standard Windows/Mac software, including media players can recommend appropriate online materials to students and colleagues can use a data projector for lessons involving the internet, a DVD etc 	<ul style="list-style-type: none"> can set and supervise on-line work for learners can use software for handling images, DVDs, and sound files 	<ul style="list-style-type: none"> can train students to select and use on-line exercises appropriate to their individual needs can edit and adapt sound and video files can show colleagues how to use new software and hardware can coordinate project work with digital media (using, for example, a camera, the internet, social networks) can troubleshoot most problems with classroom digital equipment 	<ul style="list-style-type: none"> can train students to use any available classroom digital equipment (IWB incl.), their mobiles, tablets etc. profitably for language learning can show colleagues how to exploit the teaching potential of available digital equipment and internet-based resources can design blended learning modules using a learning management system e.g. Moodle

PROFESSIONALISM

Development phase	1.1	1.2.	2.1	2.2	3.1	3.2
Professional conduct	<ul style="list-style-type: none"> ▪ seeks feedback on her/his teaching practice and other work ▪ seeks advice from colleagues and handbooks 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ acts in accordance with the mission and regulations of the institution. ▪ liaises with other teachers about students and lesson preparation ▪ acts on trainers' feedback after lesson observation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ welcomes opportunities to share class teaching (team-teach) with colleagues at one or two levels ▪ acts on feedback from colleagues who observe her/his teaching ▪ contributes to the institution's development and good management and reacts positively to changes and challenges in the institution 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ welcomes opportunities to be observed by managers and colleagues and receive feedback on teaching ▪ prepares for and participates actively in professional development activities ▪ actively participates in the development of the institution and its educational and administrative systems 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ acts as mentor to less experienced colleagues ▪ leads training sessions with support from a colleague or when given material to use ▪ observes colleagues and provides useful feedback ▪ when the opportunity arises, takes responsibility for certain projects related to the development of the institution 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ creates training modules for less experienced teachers ▪ runs teacher development programmes ▪ observes and assesses colleagues who are teaching at all levels ▪ organises opportunities for colleagues to observe one another
Administration	<ul style="list-style-type: none"> ▪ completes routine tasks like taking the attendance register, giving out/ collecting/returning materials 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ delivers required plans and records of lessons correctly completed and on time ▪ marks homework and tests efficiently 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ handles marking and report writing efficiently ▪ keeps clear, well-organised records of lessons ▪ hands in documents and feedback by time requested 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ handles administrative tasks around the job efficiently ▪ anticipates regular but less frequent tasks and completes them in good time ▪ deals with students' issues, enquiries, feedback appropriately 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ coordinates administrative tasks with others; collates information, reports, opinions, etc. if asked to do so ▪ takes responsibility for certain administrative tasks such as organising teachers' meetings, gathering, analysing and reporting on end of course feedback etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ acts as course coordinator if asked to do so ▪ liaises with enrolment dept / finance dept / sponsors / parents etc. as necessary ▪ contributes actively to the design or review of administrative systems

Anexo 9

Este Anexo incluye los ejemplos de los documentos Europass correspondientes al PROCEDIMIENTO II-TRAMITACIÓN:

- Currículum Vitae Europass.
- Documento de Movilidad Europass.
- Suplemento Europass al Título Superior.

INFORMACIÓN PERSONAL

Francisca Segura López

 Pº de la Constitución, 400, 3ª, 50008 Zaragoza (España)

 +34 911234567  +34 911234567

 segura@pop.es

 www.segura.org

 ICQ francisca.segura

EMPLEO SOLICITADO

Contable

EXPERIENCIA PROFESIONAL

Septiembre 2003 - Noviembre
2012

Contable

Empresa Asesores Fiscales y Auditores reunidos. Calle de los Pirineos 53, Huesca

- gestión de cuentas
- balances
- análisis

Octubre 1998 - Mayo 2001

Prácticas en alternancia

Academia de Contabilidad "El Balance", C/ del Coscorrón, 34, Zaragoza

Ayudar en labores de auditoría en una empresa que trabaja para el Ministerio de Hacienda

Octubre 1997 - Septiembre 1998

Profesora de Contabilidad Informatizada para administrativos

Bascol, Dpto. de Auditoría, C/ de Jaca, 16, Huesca

Profesora de alumnos adultos, con conocimientos administrativos, ya sea de Formación Profesional o de formación ocupacional, para impartir cursos de Plan General Contable y contabilidad ayudados de aplicaciones informáticas

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

Octubre 1999 - Diciembre 1999

Curso de Contabilidad Informatizada "Express"

Centro de Formación de Adultos para Aplicaciones Informáticas. Huesca (Centro de Formación Ocupacional Homologado por el INEM)

Octubre 1997 - Junio 1998

Master en Dirección de Empresas

ISCED 5

Escuela Europea de Contabilidad. Zaragoza (Centro privado de Postgrado)

Relacionadas con la gestión empresarial y económica, legislación laboral y técnicas de dirección de recursos humanos

Octubre 1991 - Septiembre 1996

Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales (Especialidad Contabilidad)

Facultad de CC Económicas y Empresariales de la Universidad de Zaragoza

- gestión empresarial
- económica
- legislación laboral

COMPETENCIAS PERSONALES

Lengua materna español

Otros idiomas

	COMPRENDER		HABLAR		EXPRESIÓN ESCRITA
	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	
inglés	C1	C2	C1	C2	B2
francés	B2	B1	B2	B2	B2

Nivel: A1/2: usuario básico - B1/2: usuario independiente - C1/2: usuario competente
Marco común Europeo de referencia para las lenguas

Competencias comunicativas

Las capacidades de comunicación se han adquirido ejerciendo la labor docente descrita. Las capacidades de organización, trabajo en equipo, concentración, en las prácticas en empresa y en la experiencia laboral más arriba reseñada.

Competencias de organización/gestión

- buenas dotes de comunicación y organización
- disponibilidad para viajar

Competencias informáticas

- buen manejo de ordenadores, tanto en aplicaciones contables, como base de datos y tratamiento de textos
- Internet, correo electrónico

Permiso de conducir B

INFORMACIÓN ADICIONAL

Referencias

- D. Ildelfonso Sánchez Baturro. Director de la Academia de Contabilidad El Balance. C/ del Coscorrón 34. Zaragoza
- D. Octavio Cabeza Cana, Director de Personal de la empresa Auditores Fiscales y Asesores Reunidos. Calle de los Pirineos 53, Huesca



EUROPASS MOBILITY

1. THIS EUROPASS MOBILITY DOCUMENT IS AWARDED TO

(1)*	Surname(s) DUPONT	(2)*	First name(s) Stephan	(4)	Photograph
(3)	Address (house number, street name, postcode, city, country) Kavala str. 52, GR-54248 Thessaloniki				
(5)	Date of birth 21 05 1972 <small>dd mm yyyy</small>	(6)	Nationality Irish	(7)	Signature of the holder

NB : Headings marked with an asterisk are mandatory.

2. THIS EUROPASS MOBILITY DOCUMENT IS ISSUED BY

(8)*	Name of the issuing organisation Vocational College of Greenfield		
(9)*	Europass Mobility number Europass Mobility No UK-123546i	(10)*	Issuing date 23 21 2004 <small>dd mm yyyy</small>

NB : Headings marked with an asterisk are mandatory.

Explanatory note

Europass Mobility is a standard European document, which records details of the contents and the results - in terms of skills and competences or of academic achievements - of a period that a person of whatever age, educational level and occupational status has spent in another European country (UE/EFTA/EEA and candidate countries) for learning purposes.

The Europass Mobility was established by the decision No 2241/2004/EC of the European Parliament and of the Council of 15 December 2004 on a single Community framework for the transparency of qualifications and competences (Europass).

For more information on Europass, including on the Europass curriculum vitae and the Europass language Passport: <http://europass.cedefop.europa.eu>

© European Communities 2004

3. THE PARTNER ORGANISATIONS OF THE EUROPASS MOBILITY EXPERIENCE (No) ARE

SENDING PARTNER (organisation initiating the mobility experience in the country of origin)

(11) (*)	Name, type (if relevant faculty/department) and address Vocational College of Greenfields Dept of Biomechanics 213 Bell Str. 123546 Sheffield United Kingdom	(12) (*)	Stamp and/or signature [Stamp]
(13)	Surname(s) and first name(s) of reference person/mentor (if relevant of ECTS departmental coordinator) OWARDS Jules	(14)	Title/position Senior teacher
(15)	Telephone (44-113) 343 12 34	(16)	E-mail juoh@bla.uk

HOST PARTNER (organisation receiving the holder of the Europass Mobility document in the host country)

(17) (*)	Name, type (if relevant faculty/department) and address Palermo Multimedia Ltd 213 Via Giovanni I-123546 Palermo	(18) (*)	Stamp and/or signature [Stamp]
(19) (*)	Surname(s) and first name(s) of reference person/mentor (if relevant of ECTS departmental coordinator) GIULIANO Marco	(20)	Title/position Head of technical development
(21)	Telephone 39 (91) 12 34 56	(22)	E-mail mguiliano@bravo.it

NB : This table is not valid without the stamps of the two partner organisations and/or the signatures of the two reference persons/mentors.
Headings marked with an asterisk are mandatory.

4. DESCRIPTION OF THE EUROPASS MOBILITY EXPERIENCE (No)

(23)	Objective of the Europass Mobility experience To acquire a first work experience in an international environment												
(24)	Initiative during which the Europass Mobility experience is completed, if applicable Upper secondary vocational qualification - Electrician (mandatory placement)												
(25)	Qualification (certificate, diploma or degree) to which the education or training leads, if any National Craft Certificate: Electrician												
(26)	Community or mobility programme involved, if any												
(27) (*)	Duration of the Europass Mobility experience From <table border="1"><tr><td>01</td><td>09</td><td>1004</td></tr><tr><td>dd</td><td>mm</td><td>yyyy</td></tr></table> (28) (*) To <table border="1"><tr><td>31</td><td>11</td><td>2004</td></tr><tr><td>dd</td><td>mm</td><td>yyyy</td></tr></table>	01	09	1004	dd	mm	yyyy	31	11	2004	dd	mm	yyyy
01	09	1004											
dd	mm	yyyy											
31	11	2004											
dd	mm	yyyy											

NB : Headings marked with an asterisk are mandatory.

5.a DESCRIPTION OF SKILLS AND COMPETENCES ACQUIRED DURING THE EUROPASS MOBILITY EXPERIENCE (No)

	Activities/tasks carried out								
(29a) (*)	<ul style="list-style-type: none"> - Install and test switch gear and distribution boards Locate and rectify faults in wiring systems - Locate and rectify faults in electrical equipment - Install, test, commission and maintain lighting fittings and controls 								
	Job-related skills and competences acquired								
(30a)	Managing a domestic electric installation (three weeks): <ul style="list-style-type: none"> - plan the resources needed - order the material required - interpret schematic diagrams and flow charts - install and test wiring systems for lighting and power distribution - complete job-related documentation 								
	Language skills and competences acquired (if not included under 'Job-related skills and competences')								
(31a)	<ul style="list-style-type: none"> - Communicating with Italian contractors; clear improvement of level of Italian language: - At the end of placement, excellent level of communication; processing of orders from Italian-speaking customers. 								
	Computer skills and competences acquired (if not included under 'Job-related skills and competences')								
(32a)	Using MSOffice™ tools for processing documents: <ul style="list-style-type: none"> - record and manage electronic documents; 								
	Organisational skills and competences acquired (if not included under 'Job-related skills and competences')								
(33a)	Good capacity in organising the tasks carried out during the placement: <ul style="list-style-type: none"> - identify priorities; - manage efficiently relations with other members of the team. 								
	Social skills and competences acquired (if not included under 'Job-related skills and competences')								
(34a)	Excellent communication skills in daily contact with customers; <ul style="list-style-type: none"> - good knowledge of corporate practices for dealing with customers' requests; - fits in well with members of the team. 								
	Other skills and competences acquired								
(35a)	In the framework of extra-curricular activities: basic first aid training (15 hours) organised by the Red Cross. Certificate of competence obtained at the end of the training								
	Date	Signature of the reference person/mentor	Signature of the holder						
(36a) (*)	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30px; text-align: center;">21</td> <td style="width: 30px; text-align: center;">12</td> <td style="width: 30px; text-align: center;">2004</td> </tr> <tr> <td style="font-size: small; text-align: center;">dd</td> <td style="font-size: small; text-align: center;">mm</td> <td style="font-size: small; text-align: center;">yyyy</td> </tr> </table>	21	12	2004	dd	mm	yyyy	(37a) (*) <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 40px; margin: 0 auto; text-align: center; line-height: 40px;">[Signature]</div>	(38a) (*) <div style="border: 1px solid black; width: 150px; height: 40px; margin: 0 auto; text-align: center; line-height: 40px;">[Signature]</div>
21	12	2004							
dd	mm	yyyy							

NB : This table is not valid without the signatures of the mentor and of the holder of the Europass Mobility.
 Headings marked with an asterisk are mandatory.

5. Información sobre la función de la titulación Information on the function of the qualification

5.1. Acceso a ulteriores estudios

El título de _____
habilita el acceso al Doctorado y
otros estudios de postgrado.

5.1. Access to further study

The degree of _____
gives access to doctoral and
postgraduate studies.

5.2. Cualificación profesional

La que corresponda a cada titulación

5.2. Professional status (if applicable)

6. Información adicional Additional information

6.1. Información adicional

Otras fuentes de información: <http://www>
<http://www>

6.1. Additional information

Further information sources: <http://www>
<http://www>

7. Certificación del suplemento Certification of the supplement

El Secretario General
General Secretary

Miguel Ángel Alberdi Fuentes

Fecha/Date

20/03/05

Sello oficial/Official stamp or seal

El responsable Administrativo
correspondiente en cada Universidad
El responsable Administrativo
correspondiente en cada Universidad

Estefanía San Cristóbal Montero

8. Información sobre el sistema nacional de enseñanza superior Information on the Spanish higher education system



ÁREA RESERVADA
PARA EL EMBLEMA
O LOGOTIPO DE
LA UNIVERSIDAD

R^o UNIVERSITARIO DE TÍTULOS

CONTROL UNIVERSITY NUMBER

AJ - 2510372

Este suplemento se ajusta al modelo elaborado por la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO/CEPES, y su propósito es ofrecer un volumen suficiente de datos independientes para mejorar la 'transparencia' internacional y el adecuado reconocimiento académico y profesional de cualificaciones (Diplomas, Títulos, Certificados, etc.).

Se trata de ofrecer una descripción de la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el rango de los estudios realizados por el poseedor de la cualificación original a la que se añade este suplemento. Deben evitarse juicios de valor, posibles equivalencias o sugerencias de reconocimiento. Deben cumplimentarse los ocho secciones y, en caso contrario, explicar por qué no se ha hecho así.

This Diploma Supplement follows the model developed by the European Commission, Council of Europe and UNESCO/CEPES. The purpose of the supplement is to provide sufficient independent data to improve the international 'transparency' and fair academic and professional recognition of qualifications (diplomas, degrees, certificates, etc.).

It is designed to provide a description of the nature, level, context, content and status of the studies that were pursued and successfully completed by the individual named on the original qualification to which this supplement is appended. It should be free from any value judgements, equivalence statements or suggestions about recognition. Information in all eight sections should be provided. Where information is not provided, an explanation should give the reason why.

ÁREA RESERVADA
PARA EL HOLOGRAMA
DE SEGURIDAD

1. Datos de la persona titulada Information identifying the holder of the qualification

1.1. Apellidos / Family name(s)

1.2. Nombre / Given Name(s)

1.3. Fecha de nacimiento / Date of birth

10 / 03 / 1971

1.4. Número de identificación Student identification number or code

ERASMUS 0.000.000-G

2. Información sobre la titulación Information identifying the qualification

2.1. Denominación de la titulación y título conferido

Titulación en idioma original

Título conferido en idioma original

2.1. Name of qualification and (if applicable) title conferred (in original language)

Titulación en idioma original

Título conferido en idioma original

2.2. Principales campos de estudio de la titulación

Los que correspondan a cada titulación

2.2. Main field(s) of study for the qualification

2.3. Nombre y naturaleza de la institución que ha conferido el título

Universidad de
(Pública, Privada o de la Iglesia)

2.4. Nombre y naturaleza de la institución en la que se impartieron los estudios

Facultad/Escuela/Centro

2.5. Lengua(s) utilizada en docencia y exámenes

2.3. Name and status of awarding institution (in original language)

Universidad de
(State, Private or Clerical University)

2.4. Name and status of institution administering studies (in original language)

Faculty/School/Centre

2.5. Language(s) of instruction / examination

3. Información sobre el nivel de la titulación Information on the level of the qualification

3.1. Nivel de la titulación

Enseñanza de primer y/o segundo ciclo,
conducente al título de _____

3.2. Duración oficial del programa

X años. El tiempo total
presencial en clases teóricas y
prácticas es de X horas.

El tiempo total estimado de trabajo
del estudiante por año, incluyendo
exámenes y su preparación es de
1800 horas.

3.3. Requisitos de acceso

Bachillerato LOGSE
+ PAU,
COU,
+ Selectividad,
Formación profesional de grado superior
Ciclos formativos de grado superior
Primeros ciclos universitarios

3.1. Level of qualification

Long/short cycle degree
leading to an academic degree of _____

3.2. Official length of programme

X years. The total time of taught
classes in practical training is X hours.
Estimated student workload is
1800 hours per year.

3.3. Access requirement(s)

Bachillerato LOGSE (Upper Secondary School)
+ PAU, (University admission exam)
COU (University Oriented Programme)
+ Selectividad (University admission exam)
Advanced vocational training
Upper-level training cycles
First university degree cycles

4. Información sobre el contenido y los resultados obtenidos Information on the contents and results gained

4.1. Forma de estudio

Modo-Presencial Full time attendance

4.2. Requisitos del programa

4.2. Programme requirements

El estudiante tiene que completar las horas del programa de estudios distribuidas de la siguiente forma: The program is distributed as follows:

X créditos de asignaturas troncales (X horas) X credits of core subjects (X hours)
 X créditos de asignaturas obligatorias (X horas) X credits of compulsory subjects (X hours)
 X créditos de asignaturas optativas (X horas) X credits of optional subjects (X hours)
 X créditos de libre elección (X horas) X credits of free election (X hours)
 Practicum (X horas) Practicum (X hours)
 Proyecto fin de carrera (X horas) End of degree project (X hours)

4.3. Datos del programa

4.3. Programme details

Asignatura	Horas lectivas Contact Hours	Calificación Grade	Año Académico Academic Year	Observaciones Observations	Subjects
Asignaturas troncales y obligatorias Core and Compulsory subjects					
Asignatura	45	Notable 7	98-99	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	98-99	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	90	Aprobado 5,5	99-00	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	30	Aprobado 5,5	99-00	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	98-99		Subjects
Asignatura	45	Notable 7	98-99		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	98-99		Subjects
Asignatura	60	Aprobado 6	00-01		Subjects
Asignatura	60	Aprobado 6	99-00		Subjects
Asignatura	45	Notable 8	99-00		Subjects
Asignatura	30	Aprobado 6	01-02		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	01-02		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	00-01		Subjects
Asignatura	30	Aprobado 6	00-01		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	98-99		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	00-01	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	60	Aprobado 6	02-03		Subjects
Asignatura	60	Sobresaliente 9	00-01		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	99-00		Subjects
Asignatura	60	Aprobado 6	00-01	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	60	Aprobado 6	00-01		Subjects
Asignatura	30	Notable 7,2	02-03		Subjects
Asignatura	45	Notable 7	98-99	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	98-99	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5,5	99-00	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5,5	99-00	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	98-99	English taught	Subjects
Asignatura	45	Notable 7	98-99	English taught	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	98-99	English taught	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	00-01	English taught	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	99-00		Subjects
Asignatura	60	Notable 8	99-00		Subjects
Asignatura	60	Aprobado 6	01-02		Subjects
Asignatura	60	Aprobado 6	01-02		Subjects
Asignatura	60	Aprobado 6	00-01		Subjects
Asignatura	45	Sobresaliente 9	00-01		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	98-99		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	00-01	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	60	Aprobado 6	02-03		Subjects
Asignatura	75	Notable 7,2	00-01		Subjects
Asignatura	75	Notable 7	99-00		Subjects
Asignatura	30	Aprobado 5	00-01	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	30	Aprobado 5,5	00-01		Subjects
Asignatura	30	Aprobado 5,5	02-03		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	98-99	Adaptada / Adapted	Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	98-99		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	99-00		Subjects

Asignatura	Horas lectivas Contact Hours	Calificación Grade	Año Académico Academic Year	Observaciones Observations	Subjects
Asignaturas troncales y obligatorias Core and Compulsory subjects					
Asignatura	45	Notable 7	99-00		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	98-99		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	98-99		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	98-99		Subjects
Asignatura	30	Notable 8	00-01		Subjects
Asignatura	30	Aprobado 6	99-00		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	99-00		Subjects

Asignatura	Horas lectivas Contact Hours	Calificación Grade	Año Académico Academic Year	Observaciones Observations	Subjects
Asignaturas Optativas Optional subjects					
Asignatura	45	Aprobado 6	02-03		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	02-03		Subjects
Asignatura	30	Sobresaliente 9	02-03		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	02-03		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	02-03		Subjects
Asignatura	30	Aprobado 6	02-03		Subjects
Asignatura	60	Notable 7,2	02-03		Subjects
Asignatura	30	Notable 7	02-03		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	02-03		Subjects
Asignatura	30	Aprobado 5,5	02-03		Subjects

Asignatura	Horas lectivas Contact Hours	Calificación Grade	Año Académico Academic Year	Observaciones Observations	Subjects
Créditos de libre elección Free election credits					
Asignatura	45	Aprobado 6	02-03		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 6	02-03		Subjects
Asignatura	60	Sobresaliente 9	01-02		Subjects
Asignatura	45	Notable 7,2	02-03		Subjects
Asignatura	45	Notable 7	02-03		Subjects
Asignatura	45	Aprobado 5	02-03		Subjects
Asignatura	30	Aprobado 5,5	02-03		Subjects
Asignatura	45	Notable 7,2	02-03		Subjects
Asignatura	30	Notable 7	01-02		Subjects

Asignaturas cursadas en otra universidad, española o extranjera, en programas de movilidad de estudiantes Subjects attended in other University, in mobility programs

Consiguar las que correspondan

4.4. Sistema de calificación 4.4. Grading scheme and, if available, grade distribution guidance

La distribución de las calificaciones en el conjunto de las asignaturas conducentes a la obtención del título de _____ en la Universidad de _____ ha sido: The grade distribution of subjects in the last two years at the Universidad de _____ has been:

los últimos dos años ha sido: Aprobado X%, Notable X%, Sobresaliente X%,
Matrícula de Honor X%

Aprobado X%, Notable X%, Sobresaliente X%,
Matrícula de Honor X% In the Spanish university system, each subject is graded on a scale from 0 to 10 points. Each numeric grade corresponds to a quality grade as follows:

En el sistema universitario español, las calificaciones están basadas en la puntuación absoluta sobre 10 puntos obtenida por el estudiante en cada asignatura, de acuerdo a la siguiente escala: Suspenso: 0 - 4,9, Aprobado: 5 - 6,9, Notable: 7 - 8,9, Sobresaliente: 9 - 10, Matrícula de Honor: Means getting sobresaliente plus a special mention

Suspenso: 0 - 4,9, Aprobado: 5 - 6,9, Notable: 7 - 8,9, Sobresaliente: 9 - 10, Matrícula de Honor: Implica haber obtenido sobresaliente más una mención especial To pass a subject is necessary to get at least 5 points

Una asignatura se considera superada a partir de aprobado (5)

4.5. Calificación Global del Titulado 4.5. Overall Classification of the qualification (in original language)

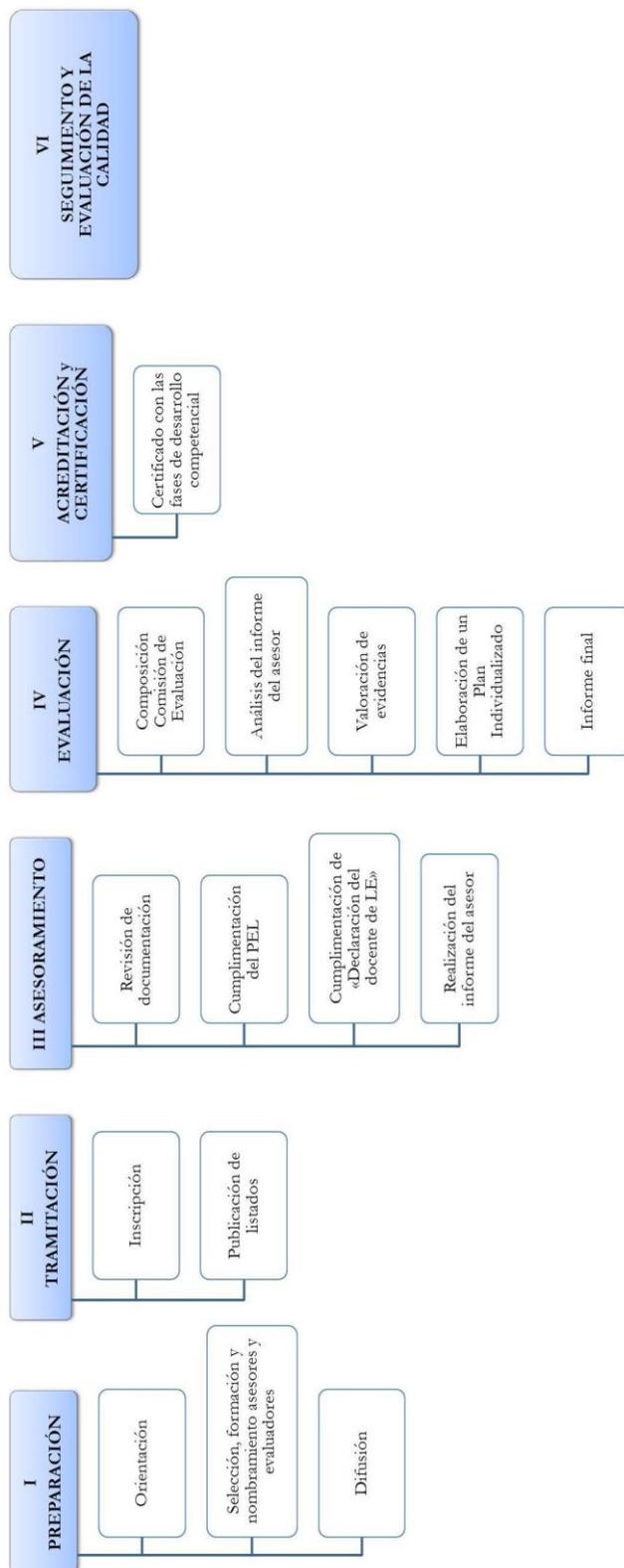
(Calificación) (Calificación)

Nota explicativa: la ponderación de expediente se calcula mediante el criterio siguiente: suma de los créditos superados por el alumno multiplicados cada uno de ellos por el valor de la calificación que corresponda, a partir de la tabla de equivalencias que se especifica a continuación, y dividido por el número de créditos superados por el alumno: Explanatory note: the grade point average is calculated with the following numerical criteria: Sum of the credits multiplied by the mark and divided by the total amount of credits.

Aprobado: 1 punto, **Notable:** 2 puntos, **Sobresaliente:** 3 puntos, **Matrícula de Honor:** 4 puntos. **Aprobado:** 1 point, **Notable:** 2 points, **Sobresaliente:** 3 points, **Matrícula de Honor:** 4 points
Validada **Validated Subject**

Anexo 8

Proyección del procedimiento de evaluación y acreditación de competencias profesionales de los docentes de LE



Anexo 10

Este Anexo contiene la documentación necesaria del Portfolio Europeo de las Lenguas para el desarrollo del PROCEDIMIENTO III-ASESORAMIENTO:

- El Pasaporte de las Lenguas.
 - Experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales

- Biografía lingüística.
 - Historial lingüístico o panorama cronológico
 - Aprender a aprender

- Dossier

Lea con detenimiento cada uno de los puntos de las siguientes secciones y determine lo que ya hace usted o lo que le gustaría hacer.

Utilice los espacios en blanco para añadir puntos que no estén incluidos.

Para evitar que las emociones influyan negativamente en mi aprendizaje

	Lo hago	Me gustaría hacerlo
• Intento mantener mi nivel de ansiedad bajo cuando utilizo la nueva lengua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Aunque temo cometer errores, utilizo la lengua sin miedo al ridículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• No me bloqueo si no entiendo una palabra o expresión, sino que sigo escuchando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• No me desespero si no recuerdo la palabra exacta que quiero utilizar, sino que intento decir lo mismo de otra manera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Comparto con otros estudiantes mi estado de ánimo en lo que al aprendizaje se refiere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tengo un diario donde apunto como me siento al estudiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Cuando me han salido bien las cosas me felicito o me concedo algún premio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para reflexionar sobre el aprendizaje y organizarme

• Determino lo que necesito aprender y me fijo objetivos en consonancia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me marco un ritmo de trabajo teniendo en cuenta el tiempo de que dispongo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Reviso con periodicidad mi progreso: compruebo lo que sé y lo que no sé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Busco ocasiones para utilizar la lengua que estoy aprendiendo (escucho la radio, uso Internet, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me doy tiempos de descanso en el estudio porque al retomarlo entiendo mejor lo que he estudiado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me doy cuenta de los errores que cometo e intento no repetirlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Determino si aprendo mejor lo que veo, lo que oigo o lo que digo y hago.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me creo un entorno de estudio favorable: lugar, tiempo y condiciones adecuados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Escribo un diario donde anoto lo que voy aprendiendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aprender a aprender

Para aprender lo nuevo

• Asocio lo nuevo que aprendo con lo que ya sé, sea en mi idioma o en otro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Busco patrones de la lengua que se repiten con cierta frecuencia y formulo mis propias hipótesis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me fijo e intento imitar el acento y la entonación de los hablantes del idioma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Para entender el significado de una palabra nueva, me fijo en su forma y en las partes que la componen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Busco semejanzas y diferencias entre el nuevo idioma y las otras lenguas que conozco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Uso el diccionario como ayuda para entender lo que leo o escucho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Memorizo una palabra nueva dentro de la oración en la que aparece.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Asocio el sonido de la palabra o expresión nuevas con el sonido de una palabra o expresión conocidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Visualizo mentalmente cómo se escriben las palabras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para fijar lo que he aprendido

• Practico con frecuencia, en nuevas situaciones, lo que he aprendido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Organizo y agrupo las palabras que he aprendido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Uso combinaciones de sonidos e imágenes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Practico los sonidos que me son difíciles de pronunciar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Dibujo las palabras o las expresiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Repito o escribo muchas veces la palabra o expresión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Cuando estudio utilizo el idioma que estoy aprendiendo para tomar notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Repaso con frecuencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fecha:

Planes de futuro

Idioma: _____

Indique sus planes de aprendizaje:

Nivel general que quiere alcanzar							
Objetivo/s concreto/s							
Destreza/s		A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Escuchar						
	Leer						
	Hablar						
	Escribir						
Tiempo que se marca	<input type="checkbox"/> Una semana <input type="checkbox"/> 2 semanas <input type="checkbox"/> 3 semanas <input type="checkbox"/> 4 semanas <input type="checkbox"/> Un mes <input type="checkbox"/> 2 meses <input type="checkbox"/> 3 meses <input type="checkbox"/> 4 meses <input type="checkbox"/> Un año <input type="checkbox"/> 2 años <input type="checkbox"/> 3 años <input type="checkbox"/> 4 años						
Por qué o para qué ese objetivo	<input type="checkbox"/> Por satisfacción personal <input type="checkbox"/> Por cuestiones académicas <input type="checkbox"/> Por necesidades de trabajo <input type="checkbox"/> Para encontrar un empleo mejor <input type="checkbox"/> Para mi formación <input type="checkbox"/> Para viajar <input type="checkbox"/> Por negocios <input type="checkbox"/> Otros:						
Cómo alcanzar esos objetivos	<input type="checkbox"/> Por medio de cursos <input type="checkbox"/> Con clases particulares <input type="checkbox"/> Mediante estancia en el país <input type="checkbox"/> Por medio de intercambio <input type="checkbox"/> Mediante actividades culturales <input type="checkbox"/> Por medio de servicio voluntario <input type="checkbox"/> Autoaprendizaje						
Liste algunas de las actividades que va a realizar							
Mencione algunos detalles de su plan de estudios							

Fecha:

Selección de trabajos realizados

en formato escrito o gráfico

Individual / En grupo	Breve descripción	Uso en el futuro: trabajo, estudio, etc.	Idioma	Año de realización

Fecha:

Selección de trabajos realizados

en formato audio o vídeo

Individual / En grupo	Breve descripción	Uso en el futuro: trabajo, estudio, etc.	Idioma	Año de realización

Fecha:

Selección de trabajos realizados

en formato multimedia o para internet

 **Impreso 12**
Dossier

Individual / En grupo	Breve descripción	Uso en el futuro: trabajo, estudio, etc.	Idioma	Año de realización

Fecha:

Selección de materiales utilizados

Lecturas (prensa, revistas, comics, novelas, etc.)

Soporte papel / electrónico	Título / Nombre de la publicación	Autor	Razón por la que se incluye en esta selección: trabajo, estudio, etc.	Idioma

Fecha:

Selección de materiales utilizados

Audio / vídeo (canciones, películas, programas de TV y de radio)

Soporte audio / video	Título / nombre y breve descripción	Razón por la que se incluye en esta selección: trabajo, estudio, etc.	Idioma

Fecha:

Anexo 11

Declaración responsable del docente

D./Dña.

Con DNI/ NIE/ Pasaporte

Declara que toda la información aportada al asesor/a para la elaboración de su expediente es cierta y verificable.

....., a de de 201.....

Anexo 12

Ejemplo de un “Informe del asesor” en la categoría de “Formación, Titulación y Experiencia”

Nombre y apellidos:**DNI:****LE:**

▀ **Modalidad de asesoramiento:** Individual (I) / Grupal (G) / Presencial (P) / Telemático (T)

Fecha(s) y lugar(es) en el(los) que se ha desarrollado la evaluación:

Modalidad	Lugar	Fecha	Asunto

▀ **Fundamentos del Informe**

CATEGORÍA: <i>Formación, Titulación y Experiencia</i>			
Subcategoría	Valoración evidencias de competencia	Información profesional y/o pruebas	Fase de desarrollo competencial demostrada
Dominio de la lengua	<i>Tiene un nivel B2 acreditado en la lengua y una competencia oral de nivel C1</i>	<i>Presenta el certificado: Cambridge English-First</i>	2.1
Formación	<i>Posee un certificado reconocido internacionalmente (200 horas) en enseñanza de LE: inglés</i>	<i>Documento de movilidad Europass</i>	3.1
Evaluación de la práctica docente	<i>Ha sido observado y evaluado 10 horas</i>	<i>Participación en un Programa de Intercambio para docentes de LE</i>	3.1.
Experiencia docente	<i>Acredita 800 horas de experiencia docente</i>	<i>Contrato en la academia “X”</i>	2.1

Observaciones:

Argumentación para el diagnóstico del procedimiento de asesoramiento.

--

DIAGNÓSTICO DE LA FASE DE ASESORAMIENTO

Informe positivo

Informe negativo

Asesor o asesora que ha intervenido en el asesoramiento del participante:

Apellidos y nombre

Firma

En _____, a _____ de _____ de 20

Anexo 13

Informe Final de Evaluación para la acreditación de las competencias profesionales de los docentes de LE realizado a partir de la versión interactiva del EPG o *EGrid*

PROFESOR

Nombre: María
Apellidos: Pérez
Dirección de correo electrónico: rmonzon.pascual@gmail.com
Lengua(s) de enseñanza: Inglés

INSTITUCIÓN

Institución: Colegio Puente Alto
Dirección de la institución: C/ San Antonio
País: España



	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Formación, titulación y experiencia						
Dominio de la lengua	█	█	█			
Formación	█	█	█	█	█	
Evaluación de la práctica docente	█	█	█	█	█	
Experiencia docente	█	█	█			
Competencias docentes clave						
Metodología: conocimientos y habilidades	█	█	█	█		
Evaluación	█	█	█	█		
Planificación de clases y de cursos	█	█	█	█	█	█
Gestión del aula e interacción	█	█	█	█	█	█
Competencias transversales						
Competencia intercultural	█	█	█			
Conciencia lingüística	█	█				
Competencia digital	█	█	█	█	█	
Profesionalismo						
Comportamiento profesional	█	█	█	█		
Gestión administrativa	█	█				