



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE DE
LENGUAS EXTRANJERAS EN EL ESPACIO EUROPEO.
LA AUTOEFICACIA PERCIBIDA, FACTOR
DEL DESARROLLO PROFESIONAL**

Estudiante: Francisco Javier Sanz Trigueros

Tutora: Dra. Dña. Carmen Guillén Díaz

VALLADOLID, 2014

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Master se inscribe en la problemática de la profesionalización de los docentes de Lenguas Extranjeras a quienes, en el seno de los sistemas educativos, se atribuye la función del desarrollo de una competencia plurilingüe e intercultural en el alumnado. En torno a las exigencias que plantea el desarrollo de dicha competencia y desde la perspectiva de diferentes instrumentos europeos que han determinado los elementos de un perfil profesional de esos docentes, se da a conocer el sentimiento de autoeficacia de éstos, a través del grado de sensibilización ante su propio perfil profesional y las autopercepciones sobre las condiciones de configuración de su desarrollo profesional, tomados ambos como indicadores complementarios de la profesionalización. Optando por el paradigma cualitativo, y adoptando un enfoque descriptivo e interpretativo, dichos datos son obtenidos mediante la encuesta realizada a una muestra significativa invitada por situaciones docentes. Para el análisis de los datos y la interpretación de resultados se moviliza la técnica global del análisis de contenido, que permite aportar pautas para la mejora en el desarrollo de las competencias profesionales.

Palabras Clave: Profesionalización docente, Perfil profesional del docente de Lenguas extranjeras, Sentimiento de eficacia personal, Autoeficacia percibida, Análisis de contenido.

ABSTRACT

This Master's Thesis focuses on the issue of professionalization of Foreign Languages' teachers, whose primary function is to develop a plurilingual and intercultural competence among students within the frame of education systems. From the demands required for the development of such competence and according to the different European instruments that have defined the elements making up the professional profile of foreign languages' teachers, this study aims at disclosing their own sense of self-efficacy through two complementary indicators: Their degree of awareness towards their own professional profile and their self-perceptions on the conditions shaping their professional development. Drawing on the qualitative paradigm, a descriptive and interpretive approach was adopted, and the data were obtained through a survey conducted amongst a significant invited sample composed of teaching situations. The data analysis and the interpretation of the outcomes were carried out by mobilizing the global technique of content analysis, which enables us to provide guidelines to improve the development of professional competences.

Key Words: Teacher professionalization, Foreign Language Teacher professional Profile, Self-efficacy Beliefs, Perceived Self-efficacy, Content Analysis.

RÉSUMÉ

Cette Thèse de Master est inscrite dans la question de la professionnalisation des enseignants de langues étrangères à qui, au sein des systèmes éducatifs, est attribué le rôle du développement d'une compétence plurilingue et interculturelle chez les étudiants. Autour des exigences du développement de cette compétence et du point de vue des différents instruments européens qui ont déterminé les éléments d'un profil professionnel de ces enseignants, on va donner à connaître le sentiment d'efficacité de ceux-ci à travers le degré de sensibilisation face à leur propre profil professionnel et les perceptions de soi sur les conditions de configuration de leur développement professionnel; pris ces deux aspects comme indicateurs complémentaires de la professionnalisation. En optant pour le paradigme qualitatif et en adoptant une approche descriptive et interprétative, la cueillette des données est réalisée par le questionnaire administré à un échantillon significatif d'enseignants invités à participer. Pour l'analyse des données et l'interprétation des résultats, on mobilise la technique globale de l'analyse de contenu, qui permet de fournir des lignes directrices visant à l'amélioration du développement des compétences professionnelles.

Mots Clé: professionnalisation des enseignants, profil professionnel de l'enseignant de langues étrangères, sentiment d'efficacité personnelle, auto-efficacité perçue, analyse de contenu.

*«Un profesor que progresa no es el que reemplaza métodos,
sino el que añade una nueva manera de hacer a los procedimientos que ya utilizaba.»*

Christian Puren (2014)

Conferencia pronunciada en la Facultad de Educación
y Trabajo Social el 26 de abril de 2014.

Ponente invitado por el Departamento de Didáctica de
la Lengua y la Literatura. Universidad de Valladolid.



A mi abuela Anastasia,



Siglas y Abreviaturas

AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras

BOCYL: Boletín Oficial de Castilla y León

EAQUALS: *Evaluation and Accreditation of Quality in Languages Services*

ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

E.O.I.: Escuela Oficial de Idiomas

EPG: *European Profiling Grid*

JCyL: Junta de Castilla y León

LE: Lengua(s) extranjera(s)

LOE: Ley Orgánica de Educación

LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

Guía: Guide for the development of language education policies in Europe

Marco: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación

Modelo: Modelo de competencias profesionales del profesorado

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

PEFPI: Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas

PEL: Portfolio Europeo de las Lenguas

Plan: Plan de Formación del Profesorado en Lenguas Extranjeras

Perfil: Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence

RAND: Research and Development

S.O.M.A.: Sujeto, Objeto, Medio, Agente

TALIS: Teaching and Learning International Survey

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (trad. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura)

UVa: Universidad de Valladolid



Índice

Presentación	
Introducción.....	i
<i>Motivación y Justificación.....</i>	<i>iv</i>
<i>Problemática e interrogantes planteados.....</i>	<i>v</i>
<i>Delimitación del objeto de estudio.....</i>	<i>v</i>
<i>Premisas.....</i>	<i>vi</i>
<i>Objetivos: General y específicos.....</i>	<i>vi</i>
<i>Estructura y organización del Trabajo.....</i>	<i>vii</i>

PARTE I

ASPECTOS INSTITUCIONALES Y TEÓRICO-CONCEPTUALES DEL TRABAJO

Preámbulo.....	2
Capítulo 1. EL PROFESIONAL DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL MARCO INSTITUCIONAL EUROPEO: LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EUROPEAS.....	4
1.1. Orientaciones y recomendaciones europeas: Documentos de referencia, programas e instrumentos.....	4
1.2. La profesionalización del docente de Lenguas extranjeras.....	11
1.2.1. El perfil europeo del docente de Lenguas extranjeras.....	13
1.2.2. Las competencias profesionales del docente de Lenguas extranjeras.....	15
Capítulo 2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	23
2.1. Claves para el desarrollo profesional del docente: Diferentes perspectivas.....	23
2.2. Expectativas para el docente de Lenguas extranjeras: La Formación para su excelencia profesional.....	26
2.3. La sensibilización y las autopercepciones del docente de Lenguas extranjeras: El sentimiento de eficacia percibida.....	28
A modo de síntesis.....	37



PARTE II

ASPECTOS METODOLÓGICOS Y EMPÍRICOS DEL TRABAJO

Preámbulo.....	40
CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL Y PROCEDIMENTAL DE LA INVESTIGACIÓN: TOMA DE DECISIONES	42
3.1. Posicionamiento metodológico.....	42
<i>Los procedimientos metodológicos</i>	44
3.2. Contextos de la investigación.....	45
3.3. Los sujetos participantes: Selección y criterios de acceso.....	46
3.4. La recogida de datos: Procedimiento y caracterización del instrumento.....	48
<i>La caracterización del cuestionario</i>	49
CAPÍTULO 4: LA OBTENCIÓN DE DATOS Y SU TRATAMIENTO	51
4.1. La fase de preanálisis.....	51
4.1.1. La determinación y definición de unidades y categorías de análisis.....	51
4.1.2. Los procesos de codificación y registro de los datos.....	56
4.2. La fase de análisis de contenido.....	59
<i>Los datos relativos al componente formativo: ámbito, modalidad y tiempo</i>	61
<i>Los datos relativos al componente competencial: saber, saber hacer, ser y estar</i>	62
<i>Los datos relativos al componente de evaluación: autoevaluación y acreditación</i>	71
<i>Los datos relativos al componente de eficacia: sensibilización ante el propio perfil profesional y autopercepciones de eficacia personal</i>	73
CAPÍTULO 5: PRESENTACIÓN, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	76
5.1. La fase de interpretación de los resultados.....	76
<i>Componente formativo y componente competencial conforme a la Categoría 1. La formación continua del docente de LE y el desarrollo de competencias profesionales</i>	76
<i>Componente de evaluación: autoevaluación y acreditación, conforme a la Categoría 2. La evaluación del propio perfil profesional del docente de LE</i>	84
<i>Componente de eficacia: sensibilización y autopercepciones de autoeficacia, conforme a la Categoría 3. La autoeficacia percibida</i>	86
5.2. Relaciones con los componentes teóricos-conceptuales.....	89
CONCLUSIONES	91
Referencias.....	97
Anexos.....	106
<i>Anexo 1</i>	107
<i>Anexo 2</i>	109
<i>Anexo 3</i>	110
<i>Anexo 4</i>	111



Índice de Figuras, Cuadros y Tablas

Figuras

<i>Figura 1.</i> Factores significativos que inciden en la profesionalización del docente de LE...	3
<i>Figura 2.</i> Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. (Tomada del Instituto Cervantes, 2012, p. 8).....	22
<i>Figura 3.</i> La muestra intencional invitada y generadora de datos: Su descripción y caracterización.....	47
<i>Figura 4.</i> Red de correlaciones para la identificación del cuestionario, los componentes y las categorías de análisis.....	55

Cuadros

<i>Cuadro 1.</i> Instancias y documentos europeos generales y específicos del Marco estratégico “Educación y Formación 2020”.....	10
<i>Cuadro 2.</i> Red de componentes de orden institucional, por niveles estructurales y organizativos, y de orden teórico-conceptual del objeto de estudio en la perspectiva del trabajo empírico.....	38
<i>Cuadro 3.</i> Organización de los ámbitos de formación en función de las dimensiones tomadas del Plan (JCyL, 2011b), para la definición de la Categoría 1.....	52

Tablas

<i>Tabla 1.</i> Competencias profesionales del profesorado conforme a las dimensiones competenciales del modelo europeo. (JCyL, 2011a, p. 11).....	20
<i>Tabla 2.</i> Modelo de parrilla para la configuración del sistema categorial y el registro de datos para su análisis.....	58
<i>Tabla 3.</i> Datos del sector de los docentes educadores en LE, respecto al componente formativo: Ámbito, modalidad y tiempo.....	61
<i>Tabla 4.</i> Datos del sector de los docentes formadores de LE, respecto al componente formativo: Ámbito, modalidad y tiempo.....	61
<i>Tabla 5.</i> Datos del sector de los estudiantes del Máster, respecto al componente formativo: Ámbito, modalidad y tiempo.....	62
<i>Tabla 6.</i> Valoración promedio de los sectores informantes sobre las competencias profesionales.....	63
<i>Tabla 7.</i> Registro de las justificaciones de los docentes educadores acerca del grado de importancia atribuido a las competencias.....	64



<i>Tabla 8.</i> Registro de las justificaciones de los docentes formadores acerca del grado de importancia atribuido a las competencias.....	64
<i>Tabla 9.</i> Registro de las justificaciones de los estudiantes del Máster acerca del grado de importancia atribuido a las competencias.....	65
<i>Tabla 10.</i> Registro de las respuestas de los sectores informantes acerca de las competencias sobre las que ha incidido su formación continua.....	66
<i>Tabla 11.</i> Registro de las respuestas de los docentes educadores acerca de las acciones pasadas y/o actuales y futuras para la mejora de sus competencias profesionales.....	67
<i>Tabla 12.</i> Registro de las respuestas de los docentes formadores acerca de las acciones pasadas y/o actuales y futuras para la mejora de sus competencias profesionales.....	68
<i>Tabla 13.</i> Registro de las respuestas de los estudiantes del Máster acerca de las acciones pasadas y/o actuales y futuras para la mejora de sus competencias profesionales.....	69
<i>Tabla 14.</i> Registro de la intensidad promedio de las acciones presentes, actuales y futuras de los docentes educadores y de las competencias en que revierten.....	70
<i>Tabla 15.</i> Registro de la intensidad promedio de las acciones presentes, actuales y futuras de los docentes formadores y de las competencias en que revierten.....	70
<i>Tabla 16.</i> Registro de la intensidad promedio de las acciones presentes, actuales y futuras de los estudiantes del Máster y de las competencias en que revierten.....	70
<i>Tabla 17.</i> Registro de las respuestas de los sectores informantes a los ítems planteados para su propia evaluación.....	71
<i>Tabla 18.</i> Registro de las informaciones de los docentes educadores sobre la frecuencia y modo en que utilizan los programas e instrumentos para su propia evaluación.....	72
<i>Tabla 19.</i> Registro de las informaciones de los docentes formadores sobre la frecuencia y modo en que utilizan los programas e instrumentos para su propia evaluación.....	72
<i>Tabla 20.</i> Registro de las informaciones de los estudiantes del Máster sobre la frecuencia y modo en que utilizan los programas e instrumentos para su propia evaluación.....	72
<i>Tabla 21.</i> Registro y análisis de las respuestas de los docentes educadores a los enunciados de la escala Likert.....	73
<i>Tabla 22.</i> Registro y análisis de las respuestas de los docentes formadores a los enunciados de la escala Likert.....	74
<i>Tabla 23.</i> Registro y análisis de las respuestas de los estudiantes del Máster a los enunciados de la escala Likert.....	75
<i>Tabla 24.</i> La identificación del estado de las competencias profesionales de los sectores informantes conforme a su sentimiento de eficacia percibida.....	88

PRESENTACIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster titulado “La profesionalización del docente de lenguas extranjeras en el espacio europeo. La autoeficacia percibida, factor del desarrollo profesional”, ha sido realizado por Francisco Javier Sanz Trigueros en el curso académico 2013/2014, bajo la tutela de la Profesora Dña. Carmen Guillén Díaz, del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valladolid.

Corresponde a la asignatura 51564, Trabajo Fin de Máster, de 18 créditos ECTS, del Plan de estudios 393, conforme a la *RESOLUCIÓN de 5 de junio de 2013, de la Universidad de Valladolid, por la que se publica el Plan de Estudios de Máster Universitario en Investigación Aplicada a la Educación* (BOCYL nº 116/2013, de 19 de junio de 2013); plan ofertado por esta Universidad, en la Facultad de Educación y Trabajo Social.

Para la concepción y elaboración de este Trabajo Fin de Máster se han movilizado las Competencias Generales y Específicas que recoge la *Guía docente* de la asignatura, tales como ser capaz de interpretar y aplicar teorías, identificar el estado de la cuestión, definir y delimitar problemas de investigación, diseñar proyectos de investigación conforme a enfoques metodológicos, tomar decisiones para el análisis de los datos y manejar herramientas informáticas para su procesamiento, utilizar bases de datos y herramientas de búsqueda de información, y organizar elementos para la comunicación oral y escrita del análisis y resultados de la investigación.

Estas competencias han sido adquiridas en un enriquecedor contexto universitario de desarrollo para la eficacia en el ámbito de la Investigación en Educación; un contexto que ha hecho posible llevar a término este Trabajo en las mejores condiciones, aseguradas por las aportaciones de los docentes responsables de las asignaturas cursadas en el Máster, a los cuales expreso mi agradecimiento. Igualmente, expreso mi agradecimiento a mis padres, Natividad y Javier, y a mis amigos, por impulsar mis decisiones y mostrarme siempre su afecto; a los profesores y futuros profesores que han aportado datos y, en especial, a mi tutora Dña. Carmen Guillén Díaz, por haberme brindado su absoluta entrega, disposición y apoyo; por haber nutrido mi formación con rigurosas enseñanzas, y por ofrecerme consejos que han iluminado nuevas inquietudes académicas y profesionales de investigación.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad occidental actual, donde los retos y demandas son cada vez mayores, resulta imprescindible conservar los valores democráticos que hacen posible la evolución de los individuos para convivir bajo condiciones de tolerancia, respeto, paz y libertad. Un conjunto de valores que, desde la perspectiva de la globalización, contribuyan a alcanzar una cohesión social que otorgará no sólo un estado armónico y pacífico entre culturas y naciones, sino también el equilibrio entre dicho estado y los obstáculos que surgen en esta sociedad avanzada; la sociedad del conocimiento. Se trata de tejer una filosofía de vida donde los ciudadanos sean capaces de asumir, de forma responsable y profesional, sus compromisos para desenvolverse en cualquier situación de contacto con los demás.

Resulta ya evidente la existencia de una pluralidad cultural y lingüística presente incluso en nuestros contextos más próximos. Ello nos exige aprender a convivir con individuos de distintas lenguas y culturas y a desenvolvernó en múltiples situaciones de la vida, en las que tienen lugar nuestras actuaciones personales y profesionales. Y es evidente, también, el papel que desempeña la Educación y la Formación en el funcionamiento y evolución de la sociedad y, en consecuencia, la exigencia de una mejora de la calidad de los procesos educativos y formativos de los ciudadanos. Mejora y mantenimiento de esa calidad que se ha confiado a los docentes para quienes la construcción de su formación se adecuará progresivamente a las premisas comunes compartidas de las distintas instituciones, en la perspectiva de la construcción del EEES, cuyos fines apuntan hacia el establecimiento de una red social e intercultural que facilite la movilidad y el aprendizaje y uso de lenguas.

Focalizamos la atención en este ámbito de formación inicial y continua que es la Educación Superior, y en los destinatarios; los docentes que -como Agentes de toda situación pedagógica según el modelo *S.O.M.A.* ilustrado por Legendre (1988)- se ocupan de la enseñanza-aprendizaje de LE, desde los primeros niveles a los niveles superiores.

Docentes de LE para y en los que se promueve una Educación para el desarrollo integral a lo largo de toda la vida –tal y como se formula en los objetivos estratégicos del programa de trabajo “Educación y Formación para el período 2010-2020”¹ del Consejo de la Unión Europea (2009) -, que contempla la competencia comunicativa plurilingüe e intercultural en los individuos.

Para ello, corresponde específicamente al ámbito disciplinar de la Didáctica de las Lenguas-Culturas investigar los diversos factores relativos al desarrollo de dicha competencia, lo que incluye lo concerniente a la profesionalización y desarrollo profesional del docente de LE. A este respecto, existe tanto una significativa literatura científica y referentes expertos, como documentos europeos orientativos y recomendaciones relativas a la complejidad de estos aspectos, tales como el *Marco* (Consejo de Europa, 2002), o la *Guía*² (Beacco y Byram, 2007). Junto a éstos se suman aquellos que nos ofrecen un marco de definición de las competencias profesionales docentes y de posibilidades para su evaluación, como es el caso del *Perfil* (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza y McEvoy, 2004), y del *PEFPI* (Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska y Soghikyan, 2007), entre otros. Accedemos pues a documentos que emanan de los trabajos, planes, proyectos y programas de instancias como la UNESCO, la OCDE, el Consejo de Europa, la División de Políticas Lingüísticas, Eurydice, y la Comisión europea, la cual establece el *Lifelong Learning Programme* y los subprogramas Erasmus, Comenius, Grundtvig, etc.

En este orden de cosas, se ha abierto la vía para abordar la problemática que subyace a las determinaciones sobre la necesidad de docentes altamente cualificados, cuyo perfil profesional asegure el desempeño de sus funciones. Y es para atender al punto noveno del citado *Perfil* (Kelly et al., 2004) -que expresa “A European-level evaluation

¹ El programa “Educación y Formación” del Consejo de la Unión Europea (2009) para el período 2010-2020- está recogido en el Diario Oficial de la Unión Europea, C119, 28.05.2009.

² Para este Trabajo citamos la presente *Guía* (Beacco y Byram, 2007), conscientes de su primera versión elaborada en 2003 por los mismos autores y de la posterior *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* realizada por Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goullier y Panthier (2010).

framework for initial and in-service teacher education programmes, enabling accreditation and mobility” (p. 1)-, como nace el proyecto *EPG* -concretado en una Parrilla del perfil de profesorado de idiomas-, que se presenta con los rasgos de recoger de forma pragmática y de hacer visible, como valor añadido, las dimensiones social, subjetiva y objetiva del perfil profesional del docente de LE. O dicho en otros términos, nos ofrece una concepción del docente como un producto y un productor de su propia profesionalización en este ámbito; en favor de la cual, dicha Parrilla se nos presenta, además, como un instrumento de evaluación y, en su caso, de certificación³ de competencias docentes.

Así pues, la realización del presente Trabajo, como todo trabajo de investigación científica y como precisa Legendre (1993), se orienta a “contribuer *au* développement d'un *domaine de connaissances.*” (p. 1068), aportando conocimiento al sector de interés que es la profesionalización del docente de LE, desde la perspectiva de factores significativos que inciden en su desarrollo profesional docente. Factores significativos que, en el marco de las teorías sociocognitivas, se refieren de forma especial en cada individuo al sistema propio de factores personales, externos e internos, implicados en dicho desarrollo profesional, es decir, en la actuación competente profesional del docente que nos ocupa, como Agente que ha de movilizar sus competencias. Sistema personal propio en el que el *sentimiento de eficacia personal* (Bandura; 1977, 1986, 1997, 1999, 2003, 2006) es un elemento central, que las investigaciones sitúan como fundamento de las actividades humanas, por tanto, con un papel clave en la adquisición de competencias y en los logros, y que para muchos puede ser abordado como un mecanismo autorregulador central de la actividad humana. Dicho sentimiento de eficacia reside en la creencia que posee un individuo en su capacidad para realizar o no una tarea, alimentándose de fuentes que permiten construirlo o modificarlo como la experiencia activa o la experiencia indirecta.

³ Certificación de competencias que se realiza para el mundo del empleo conforme a un proceso que comienza por el reconocimiento, la validación y la evaluación, hasta la acreditación que se certifica y registra. Proceso descrito en Monzón Pascual (2014).

Motivación y justificación

La temática de investigación abordada en el presente Trabajo surge de un interés académico por la formación de profesores y, en concreto, de aquellos que se ocupan de la enseñanza de las Lenguas y Culturas. La mención en Lengua Extranjera -Inglés-, cursada en el Grado de Educación Primaria, es el origen del interés por atender a las exigencias y responsabilidades a las que se confronta el docente de LE, ante las determinaciones de las políticas educativas en torno al plurilingüismo y la interculturalidad. De tales determinaciones se deriva la necesidad de desarrollar competencias profesionales para la configuración de un perfil docente europeo de calidad en favor de su profesionalización, así como la toma de conciencia del reto que supone desarrollarse profesionalmente a lo largo del tiempo y en diferentes situaciones de docencia; en la perspectiva de la eficacia personal, ese constructo socio-cognitivo cuya significatividad reside en ser susceptible de incidir en la profesionalización de los docentes de LE.

Estamos asistiendo a una evolución sustancial del sistema educativo español, en materia de enseñanza y aprendizaje de LE con: La atención al aprendizaje bilingüe en las aulas; el apoyo de metodologías como, por ejemplo, la metodología AICLE y la promoción de proyectos de intercambio reales y/o virtuales. Se trata de aproximarnos a las demandas europeas actuales, especialmente para el caso de aquellos sectores poblacionales y educativos de nuestro contexto nacional, aún con una fuerte tradición social y escolar monolingüe. Por estas razones, disposiciones oficiales como la LOE (2006) y la actual LOMCE (2013) enfatizan la necesidad del dominio de una segunda y tercera lengua extranjera y de profesionalizar a los docentes de LE, cuyas incorporaciones curriculares exigen replantear las condiciones de la formación docente, en el marco de un permanente desarrollo profesional a lo largo de toda la vida. En concreto, se atiende a estas cuestiones en el Capítulo III de la LOE y en el Preámbulo de la LOMCE y sus artículos 38, 40, 42 44 o 135, entre otros.

Problemática e interrogantes planteados

Ante las expectativas de excelencia en el ejercicio de la profesión docente en el contexto europeo, percibimos la problemática de atender, en nuestro contexto nacional, a la necesidad que presentan los docentes de LE de profesionalizarse, y de proveer las medidas que sustenten la configuración de su desarrollo profesional. Problemática que se articula aquí en los siguientes interrogantes:

En el contexto europeo, nacional y regional, ¿cuáles son los elementos configuradores de un perfil profesional del docente de LE, desde el ángulo del desarrollo de una competencia plurilingüe e intercultural en el alumnado?

¿Qué estatus –en términos de roles y funciones- se le atribuye al docente de LE para el desarrollo de dicha competencia en los alumnos?

¿Qué grado de importancia atribuye el docente de LE a los componentes de su perfil profesional?

¿Cómo percibe y gestiona el docente de LE la incidencia de su situación formativa y socio-institucional en su desarrollo profesional?

¿Cuáles son las vías e instrumentos de formación continua y evaluación del docente de LE recomendadas desde las instituciones europeas para el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural en el alumnado?

¿En qué medida la toma de conciencia del docente de LE sobre su propio perfil profesional docente y su eficacia revela el estado de su desarrollo profesional?

Delimitación del objeto de estudio

Desde estos interrogantes, focalizamos la atención en los factores de la profesionalización del docente de LE en el espacio europeo, tomando el sentimiento de eficacia personal del docente de LE como factor esencial para su desarrollo profesional, desde dos indicadores clave: El grado de sensibilización ante su propio perfil profesional y las autopercepciones sobre las condiciones de configuración de su desarrollo profesional.

Premisas

Para este objeto de estudio, nuestro posicionamiento intelectual corresponde a las siguientes premisas:

- La formación y evaluación son aspectos clave de la profesionalización del docente de LE, para su excelencia profesional en el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural en el alumnado.
- El desarrollo profesional se inscribe en el tiempo y en situaciones confrontadas a experiencias prácticas que tienen necesidad de ser integradas a partir de un bagaje real; se complementan con la capacidad para pensar la acción (Schön, 1983) y que, conjuntamente, contribuyen al desarrollo profesional del docente de LE.
- El sentimiento de eficacia personal (Bandura; 1977, 1986, 1997, 1999, 2003, 2006), entendido como el sistema de creencias que posee, en nuestro caso el docente de LE sobre su capacidad para el desempeño de su profesión, constituye un factor significativo que se puede asociar al logro de su desarrollo profesional, como un mecanismo autorregulador.
- El *EPG* se presenta con los componentes de un instrumento de evaluación al tiempo que referencial de regulación, cuyos componentes permiten el seguimiento, la evaluación y la acreditación del perfil profesional docente, en la perspectiva de una toma de conciencia de su propio perfil profesional, de la persistencia y de la fortaleza en el desarrollo profesional del docente de LE.

Objetivos: General y específicos

En función de estos interrogantes y premisas planteadas, se formulan los siguientes objetivos, el objetivo general y los específicos subsecuentes:

Objetivo general:

Dar cuenta del proceso de profesionalización del docente de LE, a través de la sensibilización ante su propio perfil profesional y sus auto percepciones sobre las condiciones de configuración de su desarrollo profesional -como indicadores clave de su autoeficacia percibida-, para la optimización de su desarrollo profesional.

Objetivos específicos:

Identificar y describir las recomendaciones y orientaciones europeas respecto a la profesionalización docente, en el marco de los sistemas de educación y formación en los niveles estructurales y organizativos de orden nacional, regional y local.

Analizar el referencial de competencias profesionales y los elementos configuradores de un perfil profesional docente de LE, desde las estructuras y organizaciones que caracterizan su estatus.

Identificar los rasgos y características que presenta la autoeficacia percibida por una muestra intencional invitada de docentes de LE pertenecientes a distintos contextos de enseñanza y aprendizaje, en el ejercicio de su profesión actual y/o futura, en función del propio perfil profesional y de la configuración de su desarrollo profesional.

Plantear las condiciones que incidan en el desarrollo de las competencias profesionales del docente de LE que, en función del *EPG*, han de contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Estructura y organización del Trabajo

Desde que en la introducción se recogen la justificación y los diferentes elementos que conforman la denominada en Noguero Rodríguez (1998) “fase preactiva” del método científico (p. 69), para el diseño de la investigación -a saber; el problema, las preguntas de investigación, las premisas, y los objetivos-, el presente Trabajo se expone articulado en dos Partes –Parte I y Parte II- las cuales a su vez constan de dos Capítulos cada una.

La Parte I recoge los aspectos institucionales y teórico-conceptuales que sustentan nuestro posicionamiento intelectual en la construcción del objeto de estudio; lo que para muchos vendría a constituir el marco intrínseco de componentes de este trabajo de investigación. A través de una *fase heurística* y una *fase hermenéutica* se recogen los componentes más significativos del *State of the art* que la literatura científica aporta sobre la profesionalización del docente de LE y su desarrollo profesional. Su identificación y descripción se perfilan, por una parte, -desde las directrices europeas y las estructuras que organizan su profesión- y, por otra, desde los factores personales que inciden sobre dicho desarrollo profesional, atendiendo al sentimiento de eficacia personal.

La Parte II comprende los aspectos metodológicos y empíricos propios del proceso de investigación realizado -en lo que se refiere tanto a su concepción como a su realización-, bajo una toma de decisiones acorde con los objetivos formulados y las premisas utilizadas. Toma de decisiones que se traduce en las concreciones del propio investigador conforme al paradigma cualitativo, en el que el análisis de datos y la presentación de resultados se abordan adoptando un enfoque descriptivo e interpretativo a través del Método de Análisis de contenido (Bardin, 2002; Huberman y Miles, 1994; Krippendorff, 1990), realizado a partir de los datos recogidos de una muestra intencional invitada de docentes de LE. Lo cual corresponde al fin último de la presente investigación, que reside en acceder a describir e interpretar la realidad y de aportar luz a la construcción del conocimiento científico.

En el apartado dedicado a las Conclusiones, adoptando una actitud reflexiva, se exponen los asertos derivados de los resultados obtenidos, en función del objeto de estudio, las premisas utilizadas y los objetivos formulados. Se reflejan, asimismo, el proceso de elaboración del Trabajo Fin de Máster y las perspectivas para futuras líneas de investigación.

Se completa con el apartado de las Referencias, por cuanto recogen las fuentes expertas y las consultas pertinentes que se han utilizado para la elaboración del presente Trabajo e incluso por la consideración de futuros trabajos de investigación. Y se incluye el apartado de los Anexos, que ilustran aspectos dignos de atención aludidos en el Trabajo.

PARTE I

ASPECTOS INSTITUCIONALES Y

TEÓRICO-CONCEPTUALES DEL TRABAJO

Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid

Preámbulo

Ante los cambios sociales que se han ido produciendo a lo largo de los últimos años en el espacio europeo y, en consecuencia, ante la evolución sustancial de nuestro sistema educativo –en lo que respecta al dominio de LE-, surge la necesidad de atender a la profesionalización de los docentes de LE, que es abordada en torno a dos órdenes esenciales: a) El orden de las determinaciones europeas en materia de profesionalización del docente de LE y b) el orden de los componentes y caracterización del desarrollo profesional del docente de LE.

a) En cuanto al orden de las determinaciones europeas en materia de profesionalización del docente de LE, resulta ineludible tener en cuenta, en primer lugar, las reflexiones y propuestas europeas, tanto desde diversas instancias institucionales como de diferentes ámbitos disciplinares; a saber: Las Ciencias de la Educación, la Formación inicial y continua, etc. Y, en segundo lugar, la delimitación de un referencial de competencias desde la complejidad de la definición de las competencias profesionales docentes, hacia la complejidad a su vez, que presenta su posibilidad de evaluarlas, considerando los elementos para la configuración de un perfil profesional (Kelly et al., 2004), los procesos de formación (Grados, Másteres, acciones de los programas de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa...), y la existencia de los instrumentos concebidos tanto para el desarrollo, como para la evaluación propiamente dicha: El *PEFPI* (Newby et al, 2007), el *EPG* (EAQUALS, 2013), etc.

b) En cuanto al orden de los componentes y caracterización del desarrollo profesional del docente de LE cabe tener en cuenta el sentimiento de eficacia personal, cuya teoría desarrolla Bandura (1977, 1986, 1997, 1999, 2003, 2006) en el marco más amplio de las teorías socio-cognitivas, que se nos muestra como un factor significativo central en el sistema propio de factores personales. Se pone de manifiesto a través del grado de sensibilización y las autopercepciones, tomados ambos como indicadores complementarios del desarrollo profesional. El grado de sensibilización está orientado a conocer el valor y/o la consciencia del profesorado de LE sobre la importancia que se atribuye a su propio perfil profesional, y las autopercepciones dan cuenta de las apreciaciones que el docente de LE posee sobre las condiciones de configuración de su desarrollo profesional.

Así pues, se trata de la consideración de los factores que presentamos en la *Figura 1*, la cual –desde la perspectiva de la formación y la evaluación–, ilustra la red conceptual en torno a la que se articula nuestro objeto de estudio.

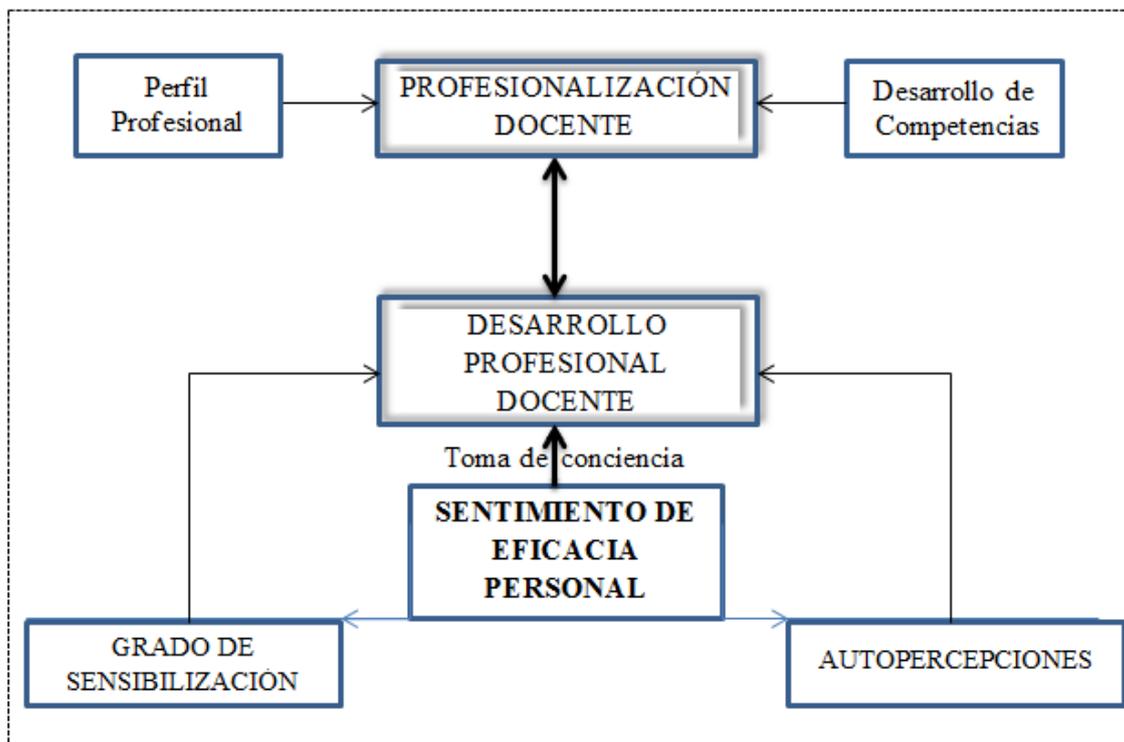


Figura 1. Factores significativos que inciden en la profesionalización del docente de LE

CAPÍTULO 1. EL PROFESIONAL DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL MARCO INSTITUCIONAL: LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EUROPEAS

1.1. Orientaciones y recomendaciones europeas: Documentos de referencia, programas e instrumentos

Los primeros programas europeos de cooperación educativa –en materia de enseñanza de LE fueron elaborados en 1957 en Estrasburgo por la División de Políticas Lingüísticas. A través de la Resolución⁴ aprobada en Mayo de 1988 por el Consejo y los ministros de Educación, se introdujo la *dimensión europea* en la Educación, traducida en medidas políticas nacionales cuyo objetivo era fortalecer y consolidar una ciudadanía europea, mediante la dinamización de propuestas educativas (Castro Prieto, 1999).

Para aunar los contenidos de los tratados⁵ y convenios, el Consejo de Europa –en la celebración de la Cumbre de Lisboa en el año 2000-, fijó el objetivo de que la Unión Europea se convirtiese en una sociedad competitiva en el horizonte del 2010. Asimismo, los objetivos estratégicos conexos se vinculan al desarrollo de las competencias⁶ de los individuos, tal y como subyace a las acciones de los expertos de instancias como la UNESCO y la OCDE a lo largo de las últimas décadas. Y ya hoy nos encontramos con el programa “Educación y Formación 2020”, un marco estratégico lanzado para responder a los retos pendientes de Europa, entre los que destacamos “Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación” (segundo objetivo estratégico, C119/3), que alude a la adquisición de competencias clave y a la eficiencia que han de poseer los niveles educativos y formativos.

⁴ Diario oficial de la Unión Europea de 6 de julio de 1988, nº C177/5 (Resolución 88/C177/02).

⁵ Los Tratados de Roma (1957) o el Tratado de Ámsterdam (1997)

⁶ Como se expone en el punto 1.2.2. del presente Trabajo, donde se alude al Proyecto DeSeCo.

Como ya es conocido, las políticas lingüísticas educativas -que han ido emanando de las instituciones y acuerdos europeos-, carecen de valor jurídico o regulador, ocupándose meramente de la concepción de iniciativas y de la creación de propuestas de carácter orientativo y recomendatorio. A tenor de estas orientaciones y recomendaciones europeas y ante las necesidades de clarificación y unificación de principios en materia político-educativa, cabe considerar los ya citados documentos organizativos curriculares en relación con la enseñanza y aprendizaje de las LE, denominados el *Marco* (Consejo de Europa, 2002) y la *Guía* (Beacco y Byram, 2007).

El *Marco* es quizá el documento de referencia más difundido en el ámbito de la Educación y la Formación en lenguas que, como plantea García Santa-Cecilia (2002), fue creado para “dar respuesta a las preocupaciones de los estados miembros del Consejo de Europa por establecer un enfoque de la enseñanza de lenguas [...] que ofreciera suficientes garantías de transparencia, coherencia e integración.” (pp. 52, 53), ante los retos propuestos por el mismo Consejo, como son la promoción del plurilingüismo y pluriculturalismo o la movilidad e intercambio de ideas entre ciudadanos europeos.

Con carácter taxonómico y articulado en nueve capítulos, el *Marco* “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa.” (p. 1). Asimismo, Llorián (2006) explica la doble dimensión en que el contenido del *Marco* se organiza. La dimensión vertical marca “la línea del *contínuum* que supone la trayectoria del aprendizaje y uso de la lengua, que discurre desde el absoluto desconocimiento, hasta el grado de dominio máximo, susceptible de ser certificado...” (p. 2) ⁷. Y la dimensión horizontal describe “lo que supone el fenómeno del aprendizaje [...] (competencias, estrategias, actividades comunicativas de la lengua, tareas, etc.)” (Ibid., p. 2).

⁷ Niveles comunes de referencia denominados A1, A2, B1, B2, C1, C2, cuya escala global de descriptores se encuentra en el Cuadro 1 de la página 25 del *Marco* (Consejo de Europa, 2002)

Por lo que se refiere a las especificaciones sobre la enseñanza que el *Marco* contempla, son de especial importancia las que se recogen en el punto 6.4.2. de su publicación –Consejo de Europa (2002)-, que hacen alusión al papel del profesorado. Por una parte, se especifica que los docentes han de considerar “que sus acciones [...] constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua” (p. 142), y por otra, se establece un listado de preguntas sobre el rol del docente, invitando a la reflexión profunda sobre la enseñanza y aprendizaje de las lenguas y culturas en el aula.

En relación con las vías y mecanismos que se ofrecen para favorecer el aprendizaje del alumnado, en la Conferencia General de la UNESCO (2003) ya se había aprobado la “Recomendación sobre la promoción y el uso del plurilingüismo y el acceso universal al ciberespacio”, a través de la cual, se ha invitado a los estados miembros a adoptar las medidas necesarias para aplicar su propuesta. Se insta a los sectores públicos y privados, - de los diferentes niveles de análisis-, “para facilitar los recursos necesarios y adoptar las medidas requeridas para reducir los obstáculos lingüísticos [...] promoviendo la creación y el tratamiento de contenidos educativos, culturales y científicos [...] para garantizar que todas las culturas puedan expresarse” (p. 2).

En este sentido, la *Guía* (Beacco y Byram, 2007), se concibe como un instrumento cuya finalidad reside en “to try to draw up language education policies that have been carefully thought out rather than being the sum of ad hoc decisions” (p. 8). De manera similar, en su *Presentación* se recoge que el objetivo principal consiste en “to offer an analytical tool which can serve as a reference for the formulation or reorganisation of language teaching in member States [...] and, through it, an examination of European language policies.” (p. 7) Del mismo modo y sin carácter preceptivo, los autores enfatizan en el hecho del idioma como núcleo de cada sistema educativo, ante los problemas sociales que se han de confrontar en Europa.

Al igual que el *Marco*, el punto 6.2.3. de la *Guía*⁸ presta atención al papel del docente de LE, exponiendo una breve enumeración de sus cargos institucionales en función de su estatus, de entre los que recuperamos “Senior teachers, assistants, lectors, native speakers...” (Íbid, p. 82), en el seno de las obligaciones que le son oficialmente asignadas. Además de lo anterior, la *Guía* nos advierte de la estrecha relación entre el perfil docente y sus competencias profesionales explicitando que “education for plurilingualism implies the possibility of transferring competences and knowledge from one language to another and [...] the development of different competency profiles for teachers.” (Íbid, p. 83).

Enfatizamos también en los trabajos que expertos europeos han seguido realizando para fomentar la movilidad de ciudadanos en el espacio europeo y avanzar en la mejora de la calidad de los sistemas educativos, en materia de enseñanza de lenguas y culturas. Trabajos como los ya citados: *Profil* (Kelly et al., 2004) y el PEFPI (Newby et al., 2007); así como otros dignos de mención: *El Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas* (Candelier, 2008) o el reciente *Manual para el diseño de políticas interculturales* (Zapata-Barrero y Pinyol Jiménez, 2013)

Con la creación de *Eurydice* en 1980 por la Comisión Europea, -como una red institucional que se ocupa de recopilar y suministrar información sobre sistemas y políticas educativas europeas (Eurydice, 2003)-, se alberga en su portal *web* una selección de los programas europeos de 2007 a 2013. Entre ellos se cita el *Lifelong Learning Programme*, sucesor de otros previos como *Sócrates*, *Comenius*, *Leonardo Da Vinci* y *Grundtvig*, que ofrece amplias oportunidades de aprendizaje e iniciativas en Europa a través de sus distintos “programas transversales” gestionados y difundidos, a su vez, por los correspondientes organismos a nivel regional (*meso*).

⁸ El punto 6.2.3. recoge los aspectos sobre los que el profesor de Lenguas-Culturas debe estar entrenado y especializado, lo cual nos remite al PEFPI (Kelly et al., 2004).

Entre los instrumentos europeos de carácter personal encaminados a la toma de conciencia del propio aprendizaje destacamos -relativo a las lenguas-, el *PEL*⁹ (Consejo de Europa, 2001) y el ya citado *PEFPI* (Newby et al., 2007) relativo a las competencias profesionales. Son realmente dos herramientas que - en el caso del *PEL*-, permite al alumno tomar conciencia del estado de su bagaje académico formativo a través del recorrido por el itinerario lingüístico y, en el caso del *PEFPI*, concede al profesor tomar conciencia de su perfil académico, lo cual conviene bien a la perspectiva adoptada en este Trabajo respecto al factor de *sentimiento de eficacia personal*. Y tras las pretensiones europeas de establecer un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias de los individuos, surge el denominado *Europass*. Se trata de un Pasaporte Europeo de Competencias susceptible de mostrar al docente de LE una visión transparente de sus competencias y reconocer sus cualificaciones profesionales a través de cinco documentos: Currículum Vitae y Pasaporte de Lenguas, documento de Movilidad *Europass*, Suplemento al Título de Técnico o al Certificado de Profesionalidad y Suplemento al Título Superior; documentos que expiden autoridades del ámbito de la Educación y la Formación.

A finales de 2013 y bajo el *Lifelong Learning Programme*, ha salido a la luz un instrumento europeo resultado del Proyecto *EPG*, que se presenta como una Parrilla¹⁰ del Perfil del Profesorado de idiomas lanzada en noviembre de 2013 por la asociación internacional EAQUALS, en colaboración con otras entidades europeas como el British Council o el Instituto Cervantes, entre otras. Apelando a los aspectos ya mencionados en la Introducción sobre el *EPG*, se trata de un instrumento europeo cuyos fines últimos apuntan a respaldar e impulsar el desarrollo profesional del docente de LE.

⁹ En sus diferentes versiones que para nuestro contexto nacional se validaron por franjas de edad: Para alumnos de 3 a 7 años, para alumnos de 8 a 12 y para alumnos de 12 a 18 años. En <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolio-esp.html>

¹⁰ El acceso a la Guía del usuario de la Parrilla se encuentra disponible en North, B., Mateva, G., Rossner, R. (2011). Parrilla. Guía del usuario. Versión pdf. <http://egrid.epg-project.eu/es/egrid>, y en North, B., Mateva, G., Rossner, R. (2011). Parrilla. Guía del usuario. Versión digital. [Teacher, Trainer, Manager] <http://egrid.epg-project.eu/es/egrid>

Estructurada en seis “fases de desarrollo”, la Parrilla citada contiene los indicadores para evaluar las competencias del docente de LE y, además, le permite tomar conciencia de su propio perfil profesional a través de una estructura organizada en cuatro bloques. Cada bloque contiene diferentes fases (expuestas en horizontal indicando de menor a mayor dominio) correlacionadas con varios descriptores (expuestos en vertical). Descriptores que contienen los aspectos didácticos y competenciales que el docente de LE ha de someter a revisión, *a priori*, a modo de autoevaluación. Así pues, el primer bloque se refiere a “*Training and Qualifications*”, el segundo a “*Key Teaching Competences*”, el tercero a “*Enabling Competences*” y, el cuarto y último, a “***Professionalism***”. Atendemos a este último en el correspondiente apartado del presente Trabajo, el cual alude a los aspectos de la profesionalización del docente de LE y de su desarrollo profesional.

Refiriéndonos al contexto educativo español, en 1996 se firmó un convenio bilateral entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council para el desarrollo de proyectos curriculares integrados. En consecuencia, nacieron las denominadas *Secciones bilingües* con las distintas elaboraciones de Proyectos lingüísticos respectivos de cada centro educativo en particular.

Y, acercándonos a los fines actuales que se persiguen en el contexto educativo español, el objetivo número 6 de la Educación para la década 2010-2020 del *Plan de acción* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2010) alude al “Plurilingüismo: Impulso al aprendizaje de idiomas”. Objetivo estratégico que aboga por “el plurilingüismo, la habilidad de comunicarse en diversas lenguas, a diversos niveles, según las necesidades personales, académicas y profesionales, [...], del alumnado.” (p. 18). Asimismo, en ese *Plan de acción* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2010) se proponen medidas para dar respuesta a dicho objetivo, destacando entre ellas la número 7, en la que se plantea “definir el perfil del profesorado [...] y determinar los criterios generales para la habilitación o acreditación lingüística de este profesorado” (p. 92).

Para desarrollar esta medida, el Ministerio de Educación y Ciencia (2010) había previsto a través precisamente de ese *Plan de Acción*, el “Desarrollo de normativa para regular la habilitación o acreditación del profesorado no especialista en centros bilingües.”, así como la creación de Aulas europeas, programas de cooperación territorial o la concesión de premios como el “Sello europeo para las iniciativas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.” (p. 97).

Cabe citar, además, la medida número 12, cuyos planteamientos giran en torno a la “promoción de documentos [...], instrumentos de planificación y registro del aprendizaje de idiomas en su relación con el desarrollo académico y profesional y la movilidad del alumnado en el ámbito europeo.” (Íbid., p. 92), a lo cual ya aludimos en páginas anteriores. Y para dar cumplimiento a esta medida número 12, el *Plan de Acción* prevé “actividades para la difusión, conocimiento y uso del Portfolio Europeo de las lenguas.” (Íbid., p. 98).

Como broche a los aspectos institucionales presentamos una breve síntesis ilustrada en el siguiente *Cuadro 1*:

Consejo de Europa	Comisión europea	Ministerio de Educación
<i>Marco</i> (Consejo de Europa, 2002)	Eurydice (2003)	Ministerio de Educación y British Council (1996) -Secciones bilingües-
	Lifelong Learning Programme (<i>Erasmus, Comenius, Leonardo Da Vinci y Grundtvig, etc.</i>)	
<i>Guía</i> (Beacco y Byram, 2007)	Europass	Plan de acción (Ministerio de Educación y Ciencia, 2010)
<i>Perfil</i> (Kelly et al., 2004)	<i>PEL</i> (Consejo de Europa, 2001)	
	<i>PEFPI</i> (Newby et al., 2007)	
	<i>EPG</i> (EAQUALS, 2013)	
Marco estratégico "Educación y Formación 2020"		

Cuadro 1. Instancias y documentos europeos generales y específicos del Marco estratégico “Educación y Formación 2020”.

1.2. La profesionalización del docente de Lenguas extranjeras

En el contenido de las orientaciones y recomendaciones que las propuestas europeas ofrecen a través de los Proyectos, Planes y Programas anteriormente expuestos, subyace la idea de la profesionalización docente. De la asunción de que -desde un punto de vista socio-educativo-, la finalidad última de la Educación consiste en el desarrollo integral de los individuos, en el logro de la cohesión social, y contando con la mejora de la calidad de la enseñanza, se deriva que la profesionalización docente es, entonces, un factor central y necesario. Bourdoncle (1991) ya consideraba la profesionalización como un “processus éminemment social et contingent de négociation permanente entre groupes professionnels pour faire reconnaître la prééminence de leurs capacités dans la réalisation des activités dont ils revendiquent le contrôle”. (p. 87). Darling-Hammond y Bensford (2005) remarcan la idea de la profesionalización como un proceso continuo, frente a un estado final de las ocupaciones de cada profesión. En nuestro contexto nacional, estudios como el de Tejada (2013), integran estas concepciones en la atención a la profesionalización del docente como un “proceso que se articula a partir de la construcción de la identidad profesional, las competencias profesionales, los requisitos de acceso, la formación asociada, el desarrollo de la carrera profesional y los procesos de evaluación del desempeño profesional” (p. 173). Además, Tejada (2013) atiende a la profesionalización en el contexto formativo actual desde el prisma de:

- 1) La triple perspectiva de la integración de los sistemas de aprendizaje formal, no formal e informal.
- 2) La consideración del aprendizaje a lo largo de la vida.
- 3) La lógica de la formación basada en competencias, en la que se le da importancia a la formación inicial y continua, y que tiene un enfoque de desarrollo socioprofesional. (p. 170)

Asimismo, Tejada (2013) apunta ocho implicaciones básicas que contribuyen significativamente a la profesionalización docente. Entre ellas destacamos:

La consideración del perfil profesional y la profesionalización como marco de referencia para el diseño de la formación. [...] el momento de la formación: El papel de la formación inicial y continua. [...] asumir la internacionalización de la formación de formadores [...], el reconocimiento, acreditación y certificación de las competencias. [...] la gestión de las competencias profesionales. (pp. 177-180).

Tomando estas precisiones para el punto de vista competencial del docente, la definición de competencia profesional de Beckers (2007) es retomada por las pedagogas y psicólogas Biémar, Milstein, y Charlier (2011) como “la capacité à agir efficacement en mobilisant spontanément, correctement et de façon organisée des ressources internes et externes en situation complexe.” (p. 4). Y, abordando el plano psicopedagógico y emocional propio, Eirín Nemiña, García Ruso y Montero Mesa (2009), concluyen en su estudio que la profesionalización puede ser concebida como “los cambios en las apreciaciones, los afectos y las acciones¹¹ que hacen aumentar la efectividad de su trabajo.” (p. 11). Y, lo cual sin obviar el punto de vista didáctico que Montero (2001) integra, al haber formulado que:

[...] La consideración del profesor como profesional está basada en su dedicación al proceso de enseñanza aprendizaje, no en su dominio de una disciplina, aunque este conocimiento sea esencial en su proceso de profesionalización. (p. 94)

¹¹ Tomados como factores significativos de la profesionalización docente se vislumbran los pertenecientes al sistema de factores personales, externos e internos, entre los que las apreciaciones, las percepciones o las comúnmente denominadas *creencias* son elementos centrales de la actividad (profesional) humana, como se aborda en el punto 2.3. del Capítulo 2 de este Trabajo, en el cual precisamos lo relativo a éstas para fundamentar su identificación en términos de *autoeficacia percibida*.

En el contexto europeo, a la luz del documento *Common european principles for teacher competences and qualifications* (Comisión Europea, 2005) se dilucidaron las cuatro características prioritarias que han de configurar la profesión docente, a saber: “A well-qualified profession” [...] “a profession placed within the context of longlife learning” (p. 2), “a mobile profession” [...] “a profession based on partnerships” (p. 3).

En definitiva, si bien muchos son los factores que inciden en el proceso de profesionalización docente; sin embargo, la promoción de un perfil profesional consolidado, la formación, el reconocimiento de las competencias profesionales docentes y su acreditación y certificación son los factores estimados con una mayor contribución a la profesionalización del docente en general, y del profesorado de LE en particular.

1.2.1. El perfil europeo del docente de Lenguas extranjeras

En la actualidad, en función de las demandas actuales y las directrices europeas, el perfil profesional del docente de LE se ha diversificado considerablemente, incrementándose los componentes que lo configuran. Nuevos roles y facetas en el perfil profesional del docente de LE se han sumado a las tareas que éste debía llevar a cabo en el ejercicio de su profesión; facetas como: Ser más europeo, versátil y competente. Se identifican varios perfiles profesionales que pueden ser adoptados por un docente de LE, por ejemplo, el lector, el profesor y el facilitador, siendo éste último quien se interesa por extender horizontalmente sus conocimientos en el plano del contenido temático, en el plano metodológico/didáctico y en el plano psicológico/afectivo, social y reflexivo, en favor de su desarrollo profesional (Pérez de Obanos, 2009).

Como hemos expuesto, en el marco de las propuestas europeas y del desarrollo de las políticas lingüísticas educativas, los aspectos relacionados con el perfil profesional del docente de LE están recogidos en el *Profil* (Kelly et al., 2004).

En dicho documento se resalta la necesidad de un perfil del docente europeo de LE y se propone un conjunto de cuarenta elementos de la formación inicial y continua del profesorado de LE, en torno a cuatro secciones que describen los conocimientos, las aptitudes y las actitudes que dan cuenta de las competencias de estos docentes. Es decir, “The **structure** of educational courses, the **knowledge and understanding** central to foreign language teaching, the diversity of teaching and learning **strategies and skills** and the [...] **values** language teaching should encourage and promote.” (p.4), que optimizan su desarrollo profesional. Y tal y como indica el informe del citado *Profil* (Kelly et al., 2004) presentado en Septiembre de 2004 a la Comisión Europea:

The main objective of the report was to deliver a detailed proposal for a Common Profile [...] including: The core linguistic, pedagogical and methodological skills required for language teachers to be effective in a European context; Other aspects of professional competence, for example, European citizenship, the psychology of learning, the philosophy of education, the teacher as manager [...]; a good foreign language teacher and effective classroom teaching [...]; Teachers’ career development from newly qualified to advanced and expert status. (p. 12).

Otro aspecto que estimamos oportuno destacar en él, es el relacionado con los componentes que integra el ítem de cada uno de los cuarenta elementos (los cuales adjuntamos en el Anexo 1), a saber: “**The educational aims**”, “**The intended learning outcomes**”, “**Transferable skills**” y “**A Checklist**: Indicating what trainee teachers do in relation to a particular Profile item [...] (Ibid., p. 17). Cada elemento que configura el perfil del docente de LE contribuye de forma complementaria e incluso interrelacionada a su profesionalización. La mentoría, el trabajo en equipo, la formación permanente, la reflexión y la autoevaluación, las experiencias interculturales a través de programas de intercambio, las estrategias de enseñanza, o el ya citado en nuestra Introducción punto nueve –vinculado

a la acreditación y la movilidad-, son algunas de las claves que contribuyen a ello, desde el punto de vista de las características y componentes de su perfil profesional. Para que dicha profesionalización sea efectiva, se espera de los formadores de los propios docentes que tomen en consideración las líneas de actuación que comprende cada ítem, que atribuyan un alto grado de importancia a su necesidad de profesionalización. En otras palabras, los ítems están orientados a incrementar el desarrollo profesional del profesor de LE configurando su perfil docente y -tal y como recupera Pastor Cesteros (2012) de Kelly et al. (2004)- tratando de “llegar a una mayor transparencia y equiparación de títulos” (p. 17).

Al igual que el *Marco* y otros documentos europeos, este *Perfil* de Kelly et al. (2004) se presenta como un documento de referencia flexible, diseñado "to promote an integrated approach to language teacher education" (p. 19).

1.2.2. Las competencias profesionales del docente de Lenguas extranjeras

Como es de rigor tener en cuenta, tal y como encontramos en el origen de las competencias, que se remonta en Educación al *Informe Delors*, (Delors, 1996) ofrecido bajo el título *La Educación encierra un tesoro*, son tres los componentes integrados de las competencias: Saber, Saber hacer y Saber ser, junto al Saber aprender que con carácter transversal hace posible la adquisición de toda competencia. Y, es en el *Resumen ejecutivo* del proyecto DeSeCo -Definición y Selección de Competencias- (OCDE, 1997), en donde la competencia se define operativamente como la “la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandoo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (p. 3). A partir de esta concepción, se ha promovido un amplio consenso, en este sector profesional de los docentes, en abordar las competencias como una conjugación de conocimientos, destrezas, y actitudes que se adquieren, desarrollan y actualizan -en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida-, en situaciones de formación formal y no formal.

En torno al campo de las competencias profesionales docentes, éstas se han inscrito bajo una gran variedad de calificativos. En el marco de la formación inicial, a nivel organizativo curricular nacional (*macro*), el Proyecto *Tuning* (2003) ha propuesto un referencial de treinta competencias clasificadas en tres grandes categorías: Competencias instrumentales, competencias interpersonales y competencias sistémicas. A pesar de las primeras nomenclaturas para su clasificación, es preciso destacar los cuatro tipos de competencias que más se manejan: Las competencias genéricas o transversales, básicas, específicas y clave. Las específicas son las consideradas propias de una especialización y, por lo tanto, las que configuran un perfil profesional; y las competencias clave más bien pudieran ser aquellas que se consideran fundamentales y estrictamente necesarias para impulsar la profesionalización de un docente en su desempeño profesional.

Desde este punto de vista profesional para un docente, cabría entender competencia, ante todo, como la aptitud para afrontar eficazmente una familia de situaciones análogas movilizand o recursos cognitivos: Saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (Perrenoud, 2004). Este autor, desde sus numerosas publicaciones sobre aspectos competenciales, ha presentado un inventario con diez competencias profesionales para enseñar, logrando redefinir la profesionalidad docente.

Lo cual, en el campo de las Lenguas-Culturas lleva a considerar una competencia imprescindible, *a priori*, -superando la concepción chomskiana del término competencia-, a la denominada competencia comunicativa de Hymes (1972), quien la había dotado de un mayor alcance semántico. Competencia comunicativa que, a merced de los cambios que se han ido produciendo durante las últimas décadas, se aborda como competencia comunicativa plurilingüe y pluricultural, y más aún como competencia comunicativa plurilingüe e intercultural, en la perspectiva de Byram (1989).

La noción de plurilingüismo fue inicialmente explorada por Coste, Moore y Zarate (1997) y definida como competencia plural, transversal, evolutiva y compuesta, poniendo en juego lenguas de todo tipo de estatus (de origen, dominante, materna, de LE, etc). Su uso depende de cada persona y, como afirman Beacco y Byram (2007), su “capacité d’acquérir successivement et d’utiliser diverses compétences en plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des fonctions différentes.” (p. 128).

Tal como se señala en el *Marco* (Consejo de Europa, 2002), “el plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo” (p. 6), donde tanto las lenguas como las culturas coexisten de manera conjunta. Siendo la multiculturalidad, como ya se ha señalado, un hecho evidente a la vez que estático, la interculturalidad es -como puntualizan Barros y Galina (2012)-, de rango actitudinal y “hace referencia a las (inter)relaciones que ocurren en un espacio común [...] en tanto que contexto multicultural.” (p. 101). Interrelaciones que se producen a través de las interacciones entre individuos, en una dinámica de continua configuración de la realidad (Abdallah-Preteuille, 2001).

En este sentido, es ineludible citar a Puren (2011), otro de los referentes expertos más distintivos en lo que se refiere a los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Y es este autor, cuando aborda el componente de cultura, quien actualiza el modelo complejo de la competencia cultural -en el que establece los componentes trans-, meta-, inter-, pluri- y co-culturales-, concluyendo que lo intercultural “no puede pretender ocupar todo el espacio de reflexión compleja sobre la competencia cultural” (p. 38).

En este orden de cosas, y apelando a las definiciones sobre la competencia plurilingüe e intercultural establecidas en el *Marco* (Consejo de Europa, 2002) y por los expertos Beacco y Byram (2007), es preciso acentuar lo que en ambos casos denominan el repertorio plurilingüe y pluricultural, que se traduce en lo que, a su vez, González Piñeiro, Guillén Díaz, y Vez, (2010) designan “variabilidad y desequilibrio entre las actividades comunicativas,

en cada una de las lenguas que constituyen la competencia plurilingüe de un individuo.” (p. 21). Y, es de estos autores, de quien adoptamos la idea de la concepción de la competencia plurilingüe e intercultural entendida “como un conjunto transferible y multicomponencial de *conocimientos, aptitudes y actitudes* necesarias en todo individuo para su desarrollo personal, su integración social e inserción en el mundo del trabajo.” (p. 43), por cuanto que por su alcance conviene a la orientación de este Trabajo.

En definitiva y a la luz de las exigencias y responsabilidades docentes por las que éstos han de poseer, *a priori*, una competencia comunicativa plurilingüe e intercultural, se trata de considerar aquellas otras competencias que, con carácter transversal, constituyen un referencial de las que ha de adquirir con un alto grado de dominio, y que no hacen sino desarrollar su perfil profesional, en favor de su profesionalización. Referencial que exponemos para el docente de LE desde diferentes perspectivas, todas ellas orientadas a capacitarle para una actuación competente; un referencial cuyas dimensiones –según Verdía (2011)-, giran en torno a la de docente (de aula), al profesional (agente de una cultura institucional y dentro de la comunidad científica) y al aprendiente (sujeto en formación a lo largo de su vida profesional).

Así pues, en el seno del ejercicio de la docencia y transferible a la enseñanza de LE, Tejada (2013) rescata los tres niveles de competencias que la Comisión Europea (2008) considera relevantes para los profesores:

- a) Competencias profesionales, relacionadas con la experiencia laboral y las destrezas técnicas profesionales [...];
- b) Competencias pedagógicas y sociales, que facilitan los procesos didácticos, [...] la mentorización, el aprendizaje colaborativo y la transferencia efectiva de conocimiento.
- c) Competencias de gestión, coordinación con agencias formativas colaboradoras y supervisión de prácticas. (p. 176)

Por una parte, accediendo a los documentos y determinaciones que, al respecto, han sido elaborados en el nivel organizativo curricular regional (*meso*) de nuestro contexto, observamos que la Consejería de Educación de la JCyL (2011a) ha publicado, a través del Centro Superior de Formación del Profesorado, un *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Modelo que recoge diez competencias clasificadas en correspondencia con los componentes de las dimensiones del modelo europeo de competencia (saber, saber ser, saber hacer y saber estar).

En concreto, se trata de las competencias A. Competencia científica cognitiva; B. Competencia intra e interpersonal; C. Competencia didáctica; D. Competencia organizativa y de gestión del Centro; E. Competencia en gestión de la convivencia; F. Competencia en trabajo en equipo; G. Competencia en innovación y mejora; H. Competencia comunicativa y lingüística; I. Competencia digital (TIC) y J. Competencia social-relacional. Tal y como reproducimos en la *Tabla 1* siguiente, estas competencias están descritas en correspondencia con las funciones que ha de desempeñar el profesorado, en los términos propios de los distintos saberes de las dimensiones competenciales del modelo europeo.

DIMENSIONES COMPETENCIALES	COMPETENCIAS
Saber	A. Competencia científica cognitiva: 1. Conocimiento en el área de Educación. 2. Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares. 3. Gestión del conocimiento.
Saber ser	B. Competencia intra e interpersonal: forma de ser y bien tratar a los demás. 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. 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:

	<p>15. Normativa. 16. Organización, planificación, coordinación (desempeño de puestos específicos). 17. Gestión de calidad. E. Competencia en gestión de la convivencia: 18. Promoción de la convivencia. 19. Mediación, resolución de conflictos. 20. Control de la convivencia.</p>
Saber hacer cómo	<p>F. Competencia en trabajo en equipo: 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: 25. Afrontamiento del cambio. 26. Investigación. 27. Diagnóstico y evaluación. 28. Realización y ejecución de propuestas. H. Competencia comunicativa y lingüística: 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): 33. Conocimiento de las tecnologías. 34. Uso didáctico de las mismas. 35. Desarrollo profesional y de gestión. 36. Aspectos actitudinales y éticos.</p>
Saber estar	<p>J. Competencia social-relacional: 37. Equidad. 38. Habilidades sociales. 39. Habilidades relacionales. 40. Gestión de la participación.</p>

Tabla 1. Competencias profesionales del profesorado conforme a las dimensiones competenciales del modelo europeo. (JCyL, 2011a, p. 11)

Por otra parte, la JCyL (2011b) publica el *Plan de Formación del Profesorado en Lenguas Extranjeras*; a modo de itinerario formativo, en el que se proponen tres dimensiones competenciales: “La dimensión didáctica, la dimensión lingüístico-comunicativa y la dimensión de desarrollo profesional” (p. 3). A este respecto, y por cuanto que afecta al objeto de estudio que nos ocupa, nos situamos en la dimensión de desarrollo profesional, en la que transversalmente –como en las otras- se contempla la de actitud profesional, por tanto concretada en la “dimensión de desarrollo y actitud profesional.” (p. 16), la cual contiene descriptores específicos que se engloban en distintos ámbitos, de entre los que prestamos especial atención a Programas europeos y a Habilidades sociales.

Focalizada nuestra atención en la dimensión así enunciada, desplegamos las competencias del docente de LE que la integran y, por tanto, en las que la formación revierte, tomadas del citado *Modelo* (JCyL, 2011a) oportunamente, en función como hemos indicado del objeto de estudio que nos ocupa:

- B. Competencia intra e interpersonal: Forma de ser y bien tratar a los demás.
- D. Competencia organizativa y de gestión del Centro.
- F. Competencia en trabajo en equipo.
- G. Competencia en innovación y mejora.
- J. Competencia social-relacional.

Cabe no obviar a otra entidad de amplio alcance en el campo de la formación del profesorado de lenguas (de Español Lengua Extranjera en concreto). Nos referimos al Instituto Cervantes (2012), en donde con la intención de “contar con un marco para el desarrollo coherente de acciones formativas dirigidas a los profesores de lenguas segundas y extranjera” (p. 7), se ha elaborado el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Se aborda un conjunto de ocho competencias clave, y sus correspondientes competencias específicas, identificadas a partir del estudio realizado entre el profesorado del propio Instituto. Como se recoge en la *Figura 2*, se contemplan, por una parte, tres con carácter central y de orden didáctico (Organizar situaciones de aprendizaje, Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno e Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje), relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje y gestión del mismo. Y, por otra parte, cinco que podrían considerarse más bien de orden intra e interpersonal y de innovación y mejora como: Facilitar la comunicación intercultural, Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución, Participar activamente en la Institución y Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.



Figura 2. Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. (Tomada del Instituto Cervantes, 2012, p. 8)

Se observa que, cada una de estas competencias clave es efectivamente descrita mediante cuatro competencias específicas “en términos de capacidades [...] y posibles actuaciones del profesor que ha desarrollado o adquirido esa competencia” (p. 9). Tal modelo se encuentra reproducido en el Anexo 2 de este Trabajo.

CAPÍTULO 2. EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE LENGUAS EXTRANJERAS

2.1. Claves para el desarrollo profesional del docente: Diferentes perspectivas

El desarrollo profesional ha sido consensuado por varios autores como un proceso continuo, en contraposición a un estado concreto o final. Se suele contemplar como el que logra un profesor como consecuencia de su experiencia y del examen sistemático de su labor docente (Glatthorn, 1995). Bourdoncle (1991) lo entiende como “des capacités et de rationalisation des savoirs mis en oeuvre dans l'exercice de la profession” (p. 75). Son, además, Donnay y Charlier (2008) quienes lo definen integrando su concepción como proceso inscrito en aspectos de orden ético y de identidad profesional:

Un processus dynamique et récurrent, [...] par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle (p. 13).

Avalos (2011), -como educadora, filósofa e historiadora-, nos ofrece el desarrollo profesional como el intento de analizar y comprender cómo los docentes continúan aprendiendo y transformando sus conocimientos, en su ejercicio profesional, tratando de optimizar sus prácticas para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Del mismo modo, para Castañeda y Adell (2011) el desarrollo profesional se trata “de un proceso complejo y multidimensional” porque implica “cuestionar y analizar tanto las propias ideas y convicciones [...] como las propias prácticas en el aula [...]” (p. 84).

Lo cual nos remite a Scott (2010), quien considera que para hacer efectivo el aprendizaje de los estudiantes, las estrategias de desarrollo profesional docente deben dirigirse hacia la resolución de problemas, el trabajo en equipo y con expertos, la exposición a innovaciones y la reflexión y la discusión orientadas a un objetivo determinado.

Tradicionalmente, el desarrollo profesional de los docentes está respaldado por los distintos cursos y programas de formación continua, generalmente presenciales, que según Castañeda y Adell (2011) se ofrecen “alejados del contexto en el que se ejerce la profesión” (p. 85), para lo que reclaman las provechosas oportunidades que proporciona el *E-learning*, concluyendo que “estas nuevas formas de interacción [...], requieren un docente proactivo, autodirigido y protagonista de su propio proceso de desarrollo profesional a lo largo de su vida” (Íbid., p. 93). Bien es cierto que el desarrollo profesional mantiene una estrecha relación con la Formación; relación que, de acuerdo con Eirín Nemiña, García Ruso y Montero Mesa (2009), debemos tomarla “como un indicador de la complejidad y el carácter conflictivo de la realidad educativa con la que tratamos” (p. 5). Estos autores, teniendo en cuenta un estudio realizado sobre los maestros de Educación física, especifican que “ser un profesional de la educación hoy en día significa elevar a un compromiso de vida la investigación de la práctica” (Íbid., p. 8), siendo necesario, desde su punto de vista, “un currículo de formación de profesores y su desarrollo profesional fundamentado en la investigación educativa” (Íbid., p. 10). Asimismo, resaltan la importancia que adquieren la reflexión y el compromiso para el desarrollo profesional docente, respecto al cual señalan ideas como:

La participación activa de los docentes en los procesos de desarrollo profesional, ejercer su liderazgo en los procesos educativos, el seguimiento de las mejoras e innovaciones [...] y que el desarrollo profesional se sitúe en la práctica docente cotidiana [...] centrándose en el conocimiento directo del profesional docente...” (Ibid., p. 11).

Desde el punto de vista psicológico o personal, los componentes del desarrollo profesional del docente pueden estar relacionados -como recogen García García, Martínez Pérez y Carvalho da Veiga (2007)-, con las “metas o expectativas en el ejercicio de la profesión, [...], los cambios que afectan a la profesión, la formación inicial y permanente [...] o las condiciones laborales e incentivos y la cultura profesional” (pp. 242-243).

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las Lenguas-Culturas, y ante la evolución y los desafíos socioeducativos en los que estamos inmersos, el docente de LE se ve avocado a profesionalizarse, encontrando en la Formación un ámbito esencial para su desarrollo profesional. Y en él se implican aspectos de índole personal ligados con el “saber ser” y el “saber estar”, dos de los componentes que integran su referencial de competencias, al que aludimos en el Capítulo 1.

Desde el ya citado Proyecto *EPG* (EAQUALS, 2013) el desarrollo profesional se concibe como “the professional growth a teacher achieves in the process of gaining experience and knowledge and reflecting on his / her teaching.” (p. 10). Y, a lo largo de las fases de desarrollo del descriptor “Professional conduct” del bloque “*Professionalism*” de la Parrilla, se aprecia la importancia que ésta concede al beneficio de crear y aceptar posibilidades de suministrar y recibir *feedback*¹², así como a las disposiciones a contribuir y participar en el desarrollo de la institución en la que el docente de LE esté adscrito.

En síntesis, el desarrollo profesional, como proceso complejo que conlleva la necesidad de reflexión y de una toma de conciencia de la variedad de componentes que lo configuran, enfatiza en los logros e implica al docente en el conjunto de tareas y aspectos profesionales que lo caracterizan. Y por lo que se refiere a sus componentes - ya expuestos anteriormente-, nos referimos, por su relevancia y estrecha vinculación con el mismo, a: La formación (Tejada, 2013) y la evaluación (Perrenoud, 2004), los retos afrontados, el *feedback* (Desimone, 2009 y EAQUALS, 2013), el trabajo en equipo (Comisión Europea, 2005), las actitudes de innovación y mejora (Scott, 2010), las relaciones sociales e interpersonales (JCyL, 2011a/b) y la implicación con la institución donde desempeña su trabajo (EAQUALS, 2013). Todos ellos, -en la óptica de la sensibilización ante su perfil profesional-, contemplados como indicadores del sentimiento de eficacia personal; promovido como factor clave del desarrollo profesional.

¹² El *feedback*, como fuerte componente del desarrollo profesional, se contempla en el apartado 2.3. del presente Trabajo.

2.2. Expectativas para el docente de Lenguas extranjeras: La Formación para su excelencia profesional

Desde todo lo expuesto, y ante las investigaciones más actuales en torno a la profesionalización y/o el desarrollo profesional del docente de LE, se nos presenta un conjunto de expectativas que bien le puede conducir a reunir una serie de factores para desempeñar las funciones docentes con mayor eficacia y eficiencia, aproximándolo a la excelencia profesional como ocurre para y en cualquier otro sector de actividades.

La excelencia –como un concepto marcado por la idea de mejora continua de la calidad- abarca no sólo el plano profesional, sino además el plano personal y el de la organización (institución) en el que el docente se integra con un referencial que lo dota de una unidad de sentido, de una visión común, de objetivos, etc. De entre los planos mencionados, el plano personal se justifica por cuanto depende de uno mismo y requiere, por tanto, de nuestro propio reconocimiento, de nuestras percepciones e interpretaciones. Desde el ángulo de la Formación inicial de los docentes de LE, Akkuzu (2014) asegura que la “Teacher education can be conceptualized as a space [...] to renegotiate their teaching performance and professional competence” (p. 37).

Desimone (2009) establece las cualidades que favorecen el desarrollo profesional eficaz, que Nishimura (2014) resalta acertadamente; a saber: “(a) Be individualized and school based, (b) utilizes coaching and other follow up procedures, (c) engages in collaboration, (d) embeds practices into the daily lives of teachers” (p. 21). Asimismo, nos encontramos con la singularidad que está ofreciendo el *Coaching* en el ámbito profesional; este constructo está alcanzando un gran valor hoy en día, y marca tendencias en relación con el desarrollo profesional del docente, siendo, de nuevo, uno de sus componentes principales el *feedback* (Desimone, 2009).

Centrándonos en la enseñanza de LE y en el lenguaje profesional, son muy diversos los trabajos que a este respecto se ocupan de enumerar los planteamientos que debieran ser consideradas para la formación docente y el desarrollo profesional. En este sentido, Cirocki, Tennekoon y Pena Calvo (2014) proponen considerar tres propuestas:

- Sesiones apropiadas sobre métodos de investigación en las titulaciones universitarias.
- Un espectro de posibilidades formativas (de las que se disponen por ejemplo, la asistencia a conferencias).
- El establecimiento de grupos de interés para los docentes de LE, con la finalidad de investigar en las aulas y dar a conocer sus contribuciones, para lo que es pertinente realizar un llamamiento a las instituciones (por ejemplo, las escuelas)

Propuestas que implican efectivamente a las instancias que se ocupan del diseño de las titulaciones universitarias, a los centros educativos y a otras instituciones.

Es preciso indicar un estudio que presume revelar otro de los rasgos significativos que aseguran la proximidad con la excelencia profesional. Se trata del trabajo de Zascerinskis, Aleksejeva y Zascerinska (2012), quienes concluyen que el repertorio de lenguas que usa el docente de LE promueve su propia profesionalización o, dicho de otro modo, que un docente sea plurilingüe es un factor muy significativo para su profesionalización (como hemos anticipado en el Capítulo 1, apartado 1.2.2.).

En definitiva, son numerosos los estudios que han analizado las relaciones que existen entre los aspectos significativos que favorecen el desarrollo profesional, de los que se desprende la oportunidad de insistir en los diferentes planos del individuo que comprenden la efectividad y la calidad como rasgos característicos de la excelencia profesional. De entre dichos planos del individuo, abrimos el relacionado con los factores significativos referidos al sistema propio de factores personales, externos e internos que, para la perspectiva del objeto de estudio del presente Trabajo, presentan altos indicios de influir en el desarrollo profesional del docente de LE.

2.3. La sensibilización y las autopercepciones del docente de Lenguas extranjeras: El sentimiento de eficacia percibida

Las bases teóricas del sentimiento de eficacia percibida, de cariz psicológico, hunden sus raíces en la *teoría del aprendizaje social* (Rotter, 1966) y la *teoría social cognitiva* (Bandura, 1977). Este último es quien expresa que “las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo.” (p. 3). Añade además que, para que esto suceda, las personas tienen que creer en su poder para producir resultados, estableciendo tres dimensiones de la autoeficacia, a saber: La *magnitud*, la *fuerza* y la *generalidad* (Bandura, 1999). Estas dimensiones son susceptibles de constituir un sistema categorial para el objeto que nos ocupa, por cuanto que: La *magnitud* se refiere al grado de complejidad de la tarea que una persona se ve capaz de afrontar; la *fuerza* atiende a la seguridad para realizar la tarea en función de su magnitud y, la *generalidad* alude a que el sentimiento de autoeficacia se circunscriba a un ámbito generalizado.

La definición más reciente de la autoeficacia percibida que aporta Bandura (2003) revela que “L’efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l’individu en sa capacité d’organiser et d’exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités” (p. 3). No obstante, Bandura (1986) ya había postulado las cuatro fuentes de información, de mayor a menor nivel de influencia, capaces de generar un sentido de eficacia o ineficacia en el individuo, que Martínez (2011) nos sintetiza del siguiente modo:

[...] la *experiencia directa*; el encuentro personal con el ambiente proporciona el índice más fiable de las capacidades de uno. [...] la *vicaria*; en parte, la gente basa las evaluaciones de sus propias capacidades en la ejecución de otros que son similares a ellos. [...] la *persuasión verbal*; los sujetos [...] intentan inculcar creencias de eficacia percibida persuadiendo a otros de su eficacia. [...], los *estados afectivos y fisiológicos* pueden proporcionar información acerca de la propia eficacia. (p. 35)

Desde el ángulo propiamente educativo y formativo, en los últimos treinta años, la autoeficacia ha sido un importante centro de interés de las investigaciones dirigidas a examinar la analogía entre las creencias de autoeficacia de los docentes y el logro académico de los estudiantes. (Chacón Corzo, 2006). En relación con nuestro objeto de estudio, la autoeficacia cabe ser considerada como un proceso cognitivo que se utiliza para examinar el desarrollo profesional docente (Dembo y Gibson, 1985; Riggs y Enochs, 1990)

En el origen de la autoeficacia docente tuvo un papel muy importante la corporación RAND¹³, cuyos investigadores crearon dos ítems en un cuestionario para poder medir esta variable. Ítems que supusieron ese origen de la autoeficacia docente, cuyos significados han ido variando a través del tiempo (Prieto Navarro, 2007). Hemos estimado oportuno acceder a la definición de Schunk (1991, citado en Pajares (1997), y que Jabbarifar (2011) rescata expresando que la “academic self-efficacy is one's perceived capability to perform given academic tasks at desired levels” (p. 118); por cuanto su significatividad entronca con los componentes de nuestro objeto de estudio.

Bandura (2006) plantea las dimensiones de la escala de autoeficacia docente que atraviesan diferentes ámbitos de competencia docente. Tales dimensiones son: *La Influencia en la toma de decisiones*, *la Autoeficacia educativa*, *la Autoeficacia disciplinaria*, *el Logro de la participación parental*, *la Participación comunitaria* y *la Creación de un clima positivo*. De todas ellas, parece pertinente considerar especialmente, - en relación directa con la perspectiva del desarrollo profesional del docente de LE, junto con los indicadores competenciales tomados del *Modelo* (JCyL, 2011a) y del *Plan* (JCyL, 2011b)-, las siguientes:

¹³ RAND (Research and Development) es una asociación norteamericana con distintas sedes dedicada a mejorar la toma de decisiones en diferentes ámbitos, de entre los que la Educación cuenta con investigadores centrados en temas como la formación profesional o la eficacia de programas escolares.

- La *Autoeficacia educativa*: Autopercepción del docente sobre su influencia en el propio desarrollo de su enseñanza y en el aprendizaje de sus alumnos.
- La *Participación comunitaria*: Autopercepción del docente sobre su capacidad de implicar a instituciones de la comunidad donde se ubica el centro escolar.

A colación de las fuentes de información propuestas en su momento por Bandura (1986), existe una serie de variables predictoras de las expectativas de autoeficacia del profesor -que Prieto Navarro (2002) expone remitiéndose a Ross (1994)-, clasificadas atendiendo a: a) las variables relacionadas con el profesor y b) las variables contextuales:

a) Por lo que respecta a las variables relacionadas con el profesor, se enumeran:

- El género: ya que se ha demostrado el mayor grado de autoeficacia en mujeres, que Ross (1994) justifica apoyándose en el estereotipo cultural de la ocupación profesional femenina predominante en el ámbito de la docencia.
- Las atribuciones causales, puesto que si el docente atribuye su propia capacidad como la causa del éxito de su alumnado, posee mayor grado de autoeficacia.
- La experiencia docente.
- El nivel de preparación, junto con el grado en que el docente cree poseer las *herramientas* para enseñar eficazmente (Ross, Bradley y Gadalla, 1996).
- El nivel de formación, pues cuanto mayor sea la formación del docente, más destrezas tendrá adquiridas y, por ende, mayor autoeficacia. (Hoy y Woolfolk, 1993).

b) Por lo que respecta a las variables contextuales, se enumeran:

- El nivel de enseñanza ya que, tras ciertos estudios realizados, existen indicios de mayores niveles de autoeficacia en docentes de Educación primaria.
- Las características del grupo, pues algunos estudios revelan que éstas constituyen, a su vez, variables que determinan la autoeficacia percibida del docente.
- La colaboración entre profesores, en el sentido de que cuando se trabaja en equipo se produce un aumento muy significativo de las expectativas de autoeficacia docente.

Recuperando el *Modelo multidimensional de autoeficacia docente* de Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998), Prieto Navarro (2007) resalta la importancia de la naturaleza cíclica de la autoeficacia docente, puesto que “cuanto mayor sea la autoeficacia del profesor, mayor será su esfuerzo y su persistencia” (p. 132). Dicho modelo se centra en que la evaluación de la autoeficacia docente ha de estar basada en la evaluación de la competencia personal y el análisis de la tarea docente contextualizada.

Igualmente, Prieto Navarro (2007), basándose en Soodak y Podell (1996), expone que “los profesores que gozan de un buen sentimiento de eficacia [...] muestran mayor apertura a posibles innovaciones en la enseñanza” (p. 139). Nos acogemos a este aserto como relevante indicador del desarrollo profesional del docente de LE, que recae en la competencia denominada G. Competencia en innovación y mejora, que hemos adoptado del *Modelo* (JCyL, 2011a), en lo expuesto en nuestro apartado 1.2.2.

El informe TALIS (OCDE, 2009) apunta que “cuando los profesores consideran que la enseñanza eficaz es una habilidad que puede ser aprendida, este sentimiento de autoeficacia les puede ayudar a analizar y resolver mejor los problemas.” (p. 7). Y si aludimos a lo expuesto en la introducción, en relación con las cada vez mayores demandas a las que se confronta el docente, su sentimiento de eficacia le concede gran ayuda para gestionar las situaciones y problemas, así como para asumir diferentes retos. En esta misma línea, Rodríguez-Sánchez, Salanova Soria, Cifre Gallego y Schaufeli (2011) concluyeron que “people with high efficacy beliefs will perceive more challenges immediately, and will feel more competent (skilled)” (p. 439).

Por lo tanto, la autoeficacia percibida y las competencias profesionales mantienen una relación recíproca, en beneficio del desarrollo profesional del docente. No obstante, es preciso destacar que la autoeficacia constituye una variable mediadora entre el conocimiento y la acción del docente, lo que quiere decir que es necesaria pero no suficiente para que asegure la obtención óptima de resultados (Fives, 2003).

Centrándonos en el ámbito de la Didáctica de las Lenguas-Culturas, concretamente de las LE, gran parte de la literatura científica se ha dedicado a estudiar la autoeficacia orientada a la mejora de los resultados académicos de los estudiantes. En este sentido, las investigaciones coinciden en que la autoeficacia es un indicador crucial en el éxito del aprendizaje de una LE, para lo cual, los docentes de LE han de formular objetivos relacionados con los intereses de los estudiantes, pero asimismo realistas y alcanzables. Además, los docentes de LE han de adoptar el papel de guías para gestionar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE, planteando retos cognitivos, de manera que sean capaces de mantener constantes los niveles de motivación en el aula y, en consecuencia, lograr un alto grado de autoeficacia en los estudiantes de LE.

Sin embargo, somos conscientes de que existe un escaso número de estudios que hayan indagado en la autoeficacia sobre la enseñanza de las LE y, por lo tanto, centrados en el docente de LE. Como ya hemos expuesto, las ideas que se trazan sobre el profesor de LE tienen que ver con su rol didáctico para mejorar la autoeficacia de sus estudiantes, estimándose necesarias aquellas que arrojen luz en la autoeficacia percibida por el docente de LE sobre sí mismo, como motor de su desarrollo profesional.

Las teorías sociocognitivas que sustentan lo relativo a la autoeficacia percibida del docente de LE, así como a su grado de sensibilización y a sus autopercepciones, se enmarcan en el ámbito de investigación de la Didáctica de las Lenguas-Culturas centrado en las creencias –concretamente de los docentes de LE sobre sí mismos y sobre la enseñanza de lenguas como profesión (Richards y Lockhart, 1994)-, nutriéndose con las respectivas aportaciones de otras disciplinas del campo de las Ciencias Sociales.

Martínez Agudo (2005) señala que el proceso de aprendizaje de una LE es concebido por cada profesor de un modo diferente; distinguiendo que “las acciones que desarrollamos en el aula reflejan nuestras propias creencias respecto al aprendizaje” (p. 220).

Esto significa que la autopercepción de eficacia ejerce influencia en las acciones del docente (Bandura, 1977; Gibson y Dembo, 1984; Pajares, 1992) o como parafrasea Sanzana Vallejos (2012) “constituye un importante predictor de su conducta docente en el aula” (p. 83). Y, como señala Prieto Navarro (2007), prestar atención a tales creencias puede suponer “una buena oportunidad para el cambio y el desarrollo profesional.” (p. 22). Así pues, las concepciones y creencias que un docente de LE tiene sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, no son sino fruto de su trayectoria formativa académica y claros factores que influyen en la toma de decisiones para su desempeño y desarrollo profesional.

Chacón Corzo (2006) había apuntado respecto a los estudiantes:

En relación con el aprendizaje del inglés, las creencias de autoeficacia ejercen influencia sobre el desempeño del estudiante de esa lengua, [...] el sentido de autoeficacia [...] tiene repercusión tanto en el logro de sus metas académicas con respecto al idioma como en la persistencia y el esfuerzo que éste invierte para obtener el éxito deseado. (p. 45)

Desde el punto de vista de la formación inicial de maestros, es fundamental crear un alto sentido de autoeficacia en todas las competencias requeridas para formar profesores (Onafowora, 2005; Chacón Corzo, 2006), puesto que las creencias tienden a fijarse en el individuo y resistir al cambio. (Pajares, 1992; Woolfolk, Hoy y Murphy, 2001).

Por añadidura, como plantea Chacón Corzo (2006) basándose en Guskey (1995), la formación continua en el desarrollo profesional del docente de LE no garantiza *per se* los cambios que el docente realiza en relación con sus autopercepciones, sino que es la propia institución escolar la que concede la oportunidad para que el docente juzgue su propia autoeficacia. Por esta razón y aludiendo a las precisiones del *EPG* sobre “Professionalism”, el docente de LE ha de involucrarse en las tareas que contribuyen al desarrollo de la institución donde ejerce su profesión, a través de la colaboración y la participación conjunta con otros profesionales y de la implicación en proyectos, ya sean a nivel *micro*, *meso*,

macro o, idóneamente, *supra*. Por influir en la autoeficacia, tomamos también los aspectos que conciernen, en última instancia, a la institución donde el docente de LE ejerce su profesión, como indicadores del desarrollo profesional del docente de LE. Aspectos que, además del *EPG*, son recogidos en el *Plan* (JCyL, 2011b), afectando a la competencia considerada como D. Organizativa y de gestión del centro.

Como ya se ha comentado, el sentimiento de autoeficacia no sólo influye en el desarrollo profesional sino también en el aprendizaje de una LE. En este sentido, Barnhardt (1997) explicó que si se tiene un alto grado de autoeficacia cuando se aprende una LE, se tiene la habilidad de alcanzar el objetivo de aprenderla y, si por el contrario, se siente que no se poseen destrezas para aprender la LE, se fracasará desde el principio.

Y de las fuentes de información de la autoeficacia postuladas por Bandura (1986), de las que ya hemos dado cuenta, Jabbarifar (2011) traslada cada una de ellas al ámbito de la enseñanza de las LE:

Experiencia directa: [...] How students interpret their past successes and failures can have a dramatic impact on their self-efficacy.

Experiencia vicaria: When a student sees another student accomplish a task, he makes judgments about his own capabilities. (p. 119)

Persuasión verbal: [...] teachers as persuaders who can cultivate English as foreign language learners' beliefs in their capabilities." (pp. 119-120)

Estados afectivos y fisiológicos: Strong emotional reactions to task provide cues about the anticipated success or failure of the outcome (Ibid, p. 120).

Es Karimi (2011) quien explora la autoeficacia percibida por los docentes de LE sobre sí mismo, centrándose en los efectos de las iniciativas de desarrollo profesional que poseen éstos en el grado de su autoeficacia. El autor nos proporciona algunas de las claves que subyacen al desarrollo profesional, conforme a cinco modelos de desarrollo profesional para docentes, que aquí presentamos:

In-service training:

[...] a presenter leads and shares ideas and expertise to participant teachers [...] through several formats like workshops, colloquia, demonstrations, role-playing, and simulations.” (p. 55)

Observation/assessment:

Involves colleagues who provide feedback based on observations about the performance of fellow educators. (Ibid, p. 55)

Development/improvement process:

[...] the participant teachers are called together to make decisions and changes in organizational plans, procedures and activities [...] The model also helps participants [...] to develop their interpersonal skills as they interact with the group. (Ibid, p. 55)

Study groups:

[...] is used to arrive at solutions to common problems. It often involves teacher participants from many academic institutions. [...] Study groups pave the way for professional learning communities and provide opportunities for ongoing Professional Development. (Ibid, p. 55)

Mentoring:

a more experienced practitioner with a less experienced teacher [...] to discuss goals, [...] and problems, and to make on-the-job observations [...] encourages lifelong and productive PD relationships. (Ibid, p. 56)

La principal conclusión derivada de este estudio sostiene que si el docente se involucra en los diversos módulos de desarrollo profesional propuestos, aumenta significativamente su percepción de autoeficacia, (Karimi, 2011).

En este orden de cosas, debemos añadir el hecho de que la enseñanza de LE no puede ser concebida sin la imbricación de ésta con aspectos culturales. La cultura influye

notablemente en las actitudes del docente de LE, e incluso las percepciones entre profesores y estudiantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje pueden entrar en conflicto, (Pizarro, 2010). Ante esta situación, el informe TALIS (OCDE, 2009) –al que ya hemos aludido- ya había advertido que “la cooperación entre profesores en todos los países adopta la forma de intercambiar y coordinar ideas [...] con mayor frecuencia que la colaboración profesional directa tal como la enseñanza en equipo” (p. 14).

Introduciéndonos en los aspectos concernientes al *feedback*, estimamos necesario citar a Akkuzu (2014), quien estudia su contribución al desarrollo profesional docente, apoyándose en las teorías que sostienen que se trata de un aspecto fundamental de los factores que inciden en la percepción de autoeficacia docente (Bruning, Schraw, Norby y Ronning, 2010). Así pues, en esta investigación se concluye que, tras recibir diferentes tipos de *feedback*, se desarrolla una profunda consciencia sobre uno mismo mejorando sustancialmente el desarrollo profesional de los maestros en formación inicial. En especial, la *experiencia directa* y la *persuasión verbal* (Bandura, 1986) fueron las dos fuentes de información que más repercuten en la mejora de la autoeficacia de dicha situación docente.

El estudio de Geursen, de Heer, Korthagen, Lunenberg y Zwart (2010) - contextualizado en el ámbito de la enseñanza de las LE y de la reflexión profunda-, se centra en el papel que juega la sensibilización de los docentes en el desarrollo de su propia identidad profesional. En esta misma línea, Tepfenhart (2011) estudia la influencia del grado de autoeficacia en las destrezas comunicativas orales en el aula de LE, advirtiendo que la raíz del problema puede ser la falta de sensibilización o bajos niveles de autoeficacia.

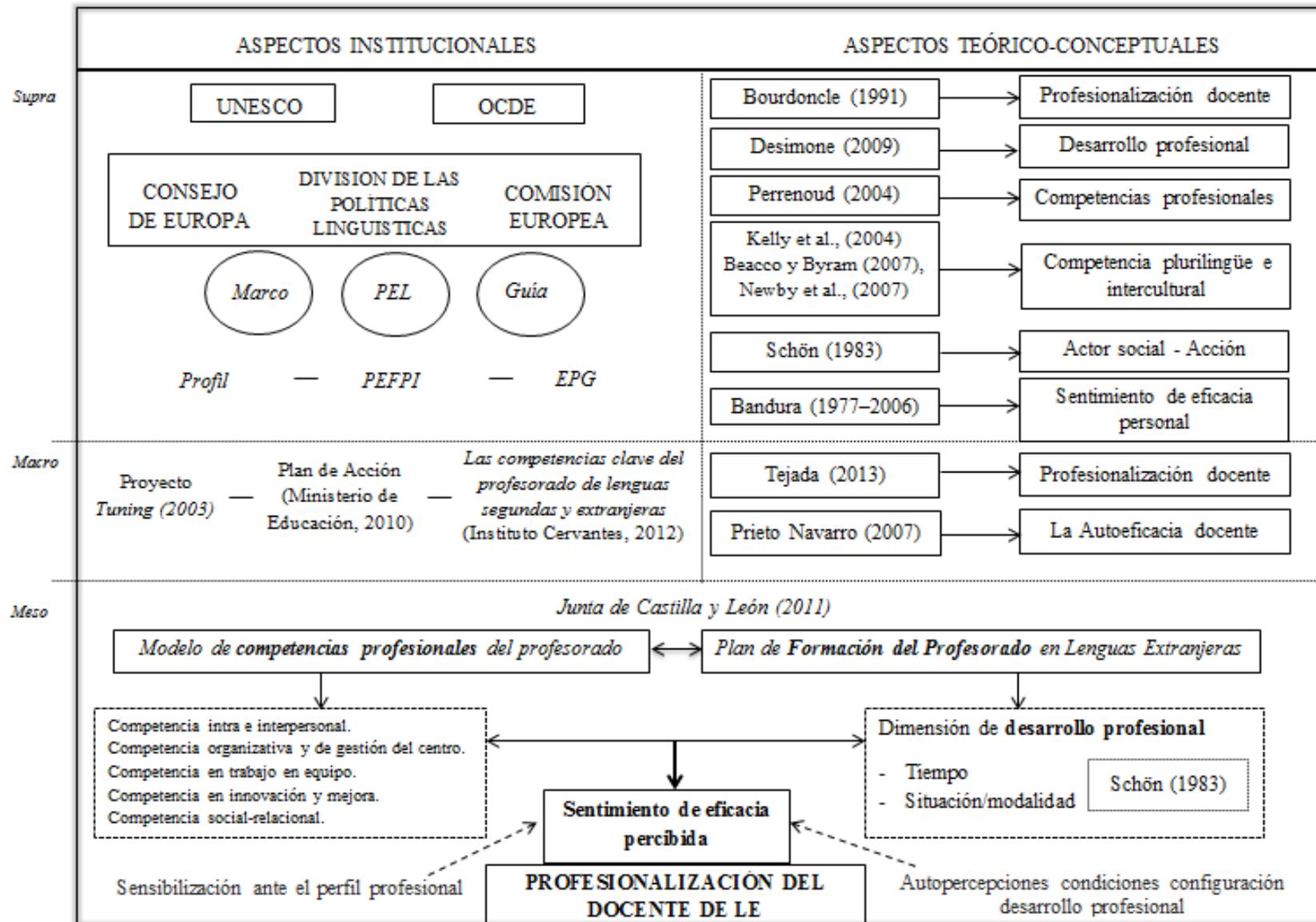
Con todo, consideramos las claves que nos aporta Karimi (2011) y tomamos también estos dos últimos aspectos: El *feedback* y la sensibilización para el desarrollo de la identidad profesional; primero, como componentes de la competencia intra e interpersonal del *Modelo* (JCyL, 2011a) y, segundo, como indicadores de la autoeficacia percibida del docente de LE.

A modo de síntesis

En esta Parte I, los aspectos institucionales y teórico-conceptuales presentados como componentes intrínsecos que nutren nuestro objeto de estudio, nos conducen a subrayar el sentimiento de eficacia personal del docente de LE, como factor de su desarrollo profesional. Desarrollo profesional inscrito en el tiempo (duración, experiencia y trayectoria profesional...) y en situaciones docentes diversas (niveles educativos/formativos, institución, estatus...), así como confrontado a experiencias prácticas; atendiendo a:

- a) Que el grado de sensibilización del docente de LE ante su propio perfil profesional consiste en crear las condiciones que le permiten ser sensible a su propia experiencia sin limitar su percepción a representaciones previas o, sencillamente, la posibilidad de expresar lo propio y singular de la experiencia de cada uno.
- b) Que las autopercepciones del docente de LE, sobre las condiciones de configuración de su desarrollo profesional, consisten en la imagen que se elabora el individuo sobre la asunción de sus responsabilidades.

En el *Cuadro 2* que sigue, y a partir de la documentación y los estudios a los que hemos accedido, se muestran los aspectos más significativos recogidos -tanto los de orden institucional como teórico-conceptual-, que configuran nuestro objeto de estudio. Las claves que de dichos documentos y estudios adoptamos para nuestro posicionamiento intelectual, sustentan igualmente nuestro trabajo empírico.



Cuadro 2. Red de componentes de orden institucional, por niveles estructurales y organizativos, y de orden teórico-conceptual del objeto de estudio en la perspectiva del trabajo empírico.

PARTE II

ASPECTOS METODOLÓGICOS Y
EMPÍRICOS DEL TRABAJO

Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid

Preámbulo

Esta Parte II del Trabajo Fin de Máster comprende los Capítulos 3 y 4 que reflejan el planteamiento y la toma de decisiones de carácter metodológico que articulan el proceso de investigación propiamente dicho, es decir, los rasgos y características que configuran el marco empírico. Capítulos a la búsqueda del principio de coherencia de toda investigación y, por lo tanto, en función de los elementos que Noguero Rodríguez (1998) contempla bajo la denominación de la “fase preactiva” (p. 69), que se sustentan en los aspectos institucionales y teórico-conceptuales contemplados en la Parte I del presente Trabajo. En definitiva, se exponen los elementos correspondientes a lo que Noguero Rodríguez (1998) denomina “fase interactiva” (p. 69), atendiendo a la complejidad y multidimensionalidad educativa, y en función del objeto de estudio y los objetivos planteados, a los que ya aludimos en la Introducción.

Un objeto de estudio que retomamos aquí en los términos correspondientes: Los factores de la profesionalización del docente de LE en el espacio europeo tomando el sentimiento de eficacia personal del docente de LE como factor esencial para su desarrollo profesional, desde dos indicadores clave: El grado de sensibilización ante su propio perfil profesional y las autopercepciones sobre las condiciones de configuración de su desarrollo profesional.

La consideración del concepto de sentimiento de autoeficacia percibida (Bandura, 2003) como factor esencial del desarrollo profesional, conlleva que apelemos al paradigma del práctico reflexivo, (Schön, 1994) y del docente actor social (Perrenoud, 2004; Paquay, 1994), a través de los cuales esta consideración es pertinente, ya que la autoeficacia percibida es susceptible de ser identificada y descrita en torno a los dos indicadores complementarios anteriormente citados.

Asimismo, articulamos la focalización del objeto de estudio en el enunciado del Objetivo general que igualmente retomamos aquí:

Dar cuenta del proceso de profesionalización del docente de LE, a través de la sensibilización ante su propio perfil profesional y sus autopercepciones sobre las condiciones de configuración de su desarrollo profesional -como indicadores clave de su autoeficacia percibida-, para la optimización de su desarrollo profesional.

Y en los enunciados de los subsecuentes Objetivos específicos:

Identificar y describir las recomendaciones y orientaciones europeas respecto a la profesionalización docente, en el marco de los sistemas de educación y formación en los niveles estructurales y organizativos de orden nacional, regional y local.

Analizar el referencial de competencias profesionales y los elementos configuradores de un perfil profesional docente de LE, desde las estructuras y organizaciones que caracterizan su estatus.

Identificar los rasgos y características que presenta la autoeficacia percibida por una muestra intencional invitada de docentes de LE pertenecientes a distintos contextos de enseñanza y aprendizaje, en el ejercicio de su profesión actual y/o futura, en función del propio perfil profesional y de la configuración de su desarrollo profesional.

Plantear las condiciones que incidan en el desarrollo de las competencias profesionales del docente de LE que, en función del *EPG*, han de contribuir a la mejora de la calidad educativa.

CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL Y PROCEDIMENTAL DE LA INVESTIGACIÓN: TOMA DE DECISIONES

3.1. Posicionamiento metodológico

Según Pajares (1992), la elección de una metodología de investigación cualitativa o cuantitativa dependerá de lo que se pretenda dilucidar con el estudio y de cómo se quiere llegar a ello. Adoptando esta consideración y, en función del objeto de estudio y los objetivos formulados –propios del ámbito disciplinar de la Didáctica de las Lenguas-Culturas-, nos inscribimos en el modo 2 de producción del conocimiento, que como plantea Guillén Díaz (2007) conviene bien a este ámbito. Planteamiento sostenido ante las aportaciones de Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow (1997), por el que dicho modo 2 se caracteriza por ser transdisciplinar y conducir a resultados contextualizados, cuya dinámica atiende a lo fructíferos que sean los contextos y a través de la canalización de intercambios de comunicación. A lo cual, para estos autores, se añade el hecho de que se incluye el criterio de utilidad que, en nuestro caso, reside en sus eventuales repercusiones institucionales y organizativas que han de responder a las expectativas de mejora de la calidad.

Y nutriéndose con las aportaciones de otras disciplinas de las Ciencias Sociales, nuestro posicionamiento metodológico se traduce en optar por el *paradigma cualitativo interpretativo* (Flick, 2004; Gurdíán-Fernández, 2007; Krippendorff, 1990; Stake, 2010), que desde su carácter multimetódico¹⁴, comporta aspectos metodológicos orientados a la comprensión profunda de la situación educativa, pues concede el privilegio de aproximarse a la realidad e interpretarla desde distintos ángulos (Legendre, 1993).

¹⁴ El carácter multimetódico, alude a 1) tomar las decisiones con base a principios, 2) realizar la investigación de forma metódica y 3) documentar las reflexiones y decisiones (Coffey y Atkinson, 2003)

En este orden de cosas, el presente Trabajo Fin de Máster y, en concreto, esta Parte II, -como todo trabajo de investigación-, se concibe como un proceso complejo de toma de decisiones metodológicas. Decisiones que se desprenden de la determinación de criterios científicos y cuya finalidad -a partir de la recopilación de datos de los participantes desde dentro (Huberman y Miles, 1994)- nos conduce a plantear las pautas pertinentes que permitan comprender y construir conocimiento, en términos de su reconfiguración y de la transformación de ese sector de la realidad educativa que nos ocupa: La profesionalización del docente de LE.

Puesto que la investigación cualitativa entiende que la realidad es socialmente construida en una estrecha relación entre el investigador y el objeto de estudio, el enfoque adoptado es el descriptivo e interpretativo. Un enfoque para el cual, -como ya hemos mencionado-, prestamos atención al reconocimiento de sucesos relevantes para comprender la red de significados que posee el entramado social que se construye en este sector de la realidad educativa centrado en las creencias/percepciones, o también denominado paradigma de pensamientos del profesor (Marcelo, 1987)¹⁵. Enfoque que además, -a partir de la localización de la problemática compleja que realizamos en la Introducción -, corresponde a la finalidad última de no cuantificar una serie de hechos, sino de otorgar un sentido científico a la realidad desde la imbricación y complementariedad de factores que en ella intervienen, para contribuir tanto a la construcción y reconfiguración del conocimiento científico como a la apertura de nuevas perspectivas de investigación.

Conforme a estos paradigmas, inscribimos igualmente el proceso de investigación en el método deductivo, que considera que las conclusiones se hallan en gran medida implícitas dentro de las premisas.

¹⁵ Este autor se ha centrado específicamente en los vínculos entre la teoría y las prácticas docentes.

Este método nos remite a establecer las categorías o indicadores previos, aportados por los componentes teóricos de la literatura científica sobre la autoeficacia del docente de LE para su desarrollo profesional.

Los procedimientos metodológicos

En relación con las distintas fases del proceso de investigación, y para el tratamiento de los datos, se ha contemplado la técnica global del *análisis de contenido* (Bardin, 2002; Huberman y Miles, 1994; Krippendorff, 1990) mediante un sistema categorial organizado en torno al procedimiento de “casillas” coherente con el método deductivo utilizado. Procedimiento que se articula en torno a: *La fase de preanálisis*, que nos permite determinar las unidades de análisis y definir las categorías de análisis, así como articular los procesos de codificación y de registro de los datos; *La fase de análisis de contenido*, en la cual accedemos a describir, cruzar y analizar los datos y sus características; y *La fase de interpretación de los resultados*, en donde se dan cabida tanto a la presentación objetiva de los resultados como a las inferencias que se extraen del análisis realizado.

La utilización de la técnica global del análisis de contenido justifica su pertinencia desde sus definiciones expertas. Para Bardin (2002) se trata de “un método muy empírico, dependiente del tipo de discurso en que se centre y del tipo de interpretación que se persiga.” (p. 23), cuyo propósito es “la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción (o eventualmente de recepción), con ayuda de indicadores” (Íbid., p. 29). Entendemos, pues, que nos permite analizar los datos procedentes de las informaciones manifiestas, que pueden aparecer expresadas de manera explícita o implícita en las respuestas de un cuestionario, que concebimos y elaboramos como instrumento que, en toda investigación cualitativa, se presta para recoger datos en el contexto natural, mediante la técnica de la *encuesta*.

3.2. Contextos de la investigación

Para la puesta en marcha y desarrollo de lo que –como hemos anticipado– Noguerol Rodrigo (1998) designa la “fase interactiva” (p. 69), y para la recogida de datos, se dispone de los siguientes contextos, que corresponden a gran parte de las instancias actuales de orden educativo y de orden formativo, en donde los docentes de LE desempeñan su actividad profesional:

- a) Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Contexto educativo)
- b) Universidad de Valladolid. (Uva) (Contexto formativo)
- c) Escuela Oficial de Idiomas (E.O.I.) (Contexto formativo)
- d) Academias de idiomas. (Contexto formativo)

Todos estos contextos ubicados en Valladolid, un medio sociocultural urbano, que ha estado marcado –prácticamente hasta la última década– por una larga tradición monolingüe en el sistema educativo. Y dado que se trata de abarcar el variado espectro que forma el colectivo profesional de los docentes de LE, en función de las diversas situaciones y el tiempo de docencia que los caracteriza, para la determinación de estos contextos, se establecen los siguientes criterios interrelacionados, presididos por el condicionante del límite temporal que caracteriza a la elaboración de este Trabajo Fin de Máster:

- Alto grado de disponibilidad e inmediatez de acceso, por parte del correspondiente personal académico responsable.
- Proximidad del investigador, que precisa obtener la mayor cantidad de información relevante posible durante el proceso de recogida de datos, y en el menor tiempo posible, procedente de diferentes docentes de LE que ejercen su profesión en tales contextos.

3.3. Los sujetos participantes: Selección y criterios de acceso

La muestra que se utiliza en este proceso de investigación, se caracteriza por ser una muestra intencional e invitada, generadora de información, y configurada por informantes pertenecientes a tres sectores:

- a) El sector de los docentes educadores en LE. Se compone de 11 profesores de LE cuya actividad docente se desarrolla en seis colegios distintos para diferentes etapas educativas: 10 de Educación Primaria y 1 de Educación Secundaria.
- b) El sector de los docentes formadores de LE. Se compone de 10 profesores de los cuales 5 sitúan su ejercicio profesional en academias privadas de idiomas; y 5 en la Escuela Oficial de Idiomas de Valladolid.
- c) Estudiantes del Máster “Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas”. Se trata de 4 futuros docentes: 2 filólogos/as y 2 graduados/as en vías de concluir el periodo formativo del Máster profesionalizante para ejercer la docencia en Educación Secundaria Obligatoria, en Bachillerato y en la Formación Profesional.

Informantes que resultan ser muy productivos, ya que desde la perspectiva de Jodelet (1989) para nuestro objeto de estudio y como bien recoge Sanz de la Cal (2014), es en ellos en donde el concepto de representación, tomado como creencia, es aplicable y observable a través de sus propias manifestaciones respecto al sentimiento de eficacia.

Así pues, la muestra intencional invitada se compone de un total de 25 participantes; correspondientes a los citados sectores de profesionales docentes de LE de la ciudad de Valladolid que:

- Han permitido desarrollar las fases de la investigación a través de su interés manifiesto y su colaboración incondicional, lo cual es de máximo agradecimiento.

- Abarcan en su conjunto diferentes niveles y contextos de enseñanza, así como tiempo de docencia desempeñado.
- Han generado y permitido obtener informaciones valiosas que aportan datos significativos acerca de su perfil profesional, de su formación y evaluación y de sus autopercepciones de eficacia personal, desglosados en el Capítulo 4, apartado 4.1.1.

Así las cosas, cabe decir que los criterios que se han tomado en cuenta para la selección de los participantes que componen la muestra, junto a los criterios establecidos para los contextos donde tiene lugar la enseñanza y aprendizaje de LE, han sido operativos y efectivos debido a:

- El fácil acceso y proximidad a los centros escolares y formativos, por tener contacto con éstos desde el período de formación inicial del investigador (autor de este Trabajo Fin de Máster).
- Los vínculos personales y las relaciones profesionales afables, establecidas por cursar diferentes modalidades de formación en algunos de los centros, desde el período de formación inicial del investigador hasta hoy en día.
- La disposición a participar en la investigación por contacto profesional indirecto.

En la siguiente *Figura 3*, se presenta la descripción de la muestra, desde el punto de vista de los sectores de informantes, distribuidos numéricamente según los contextos:

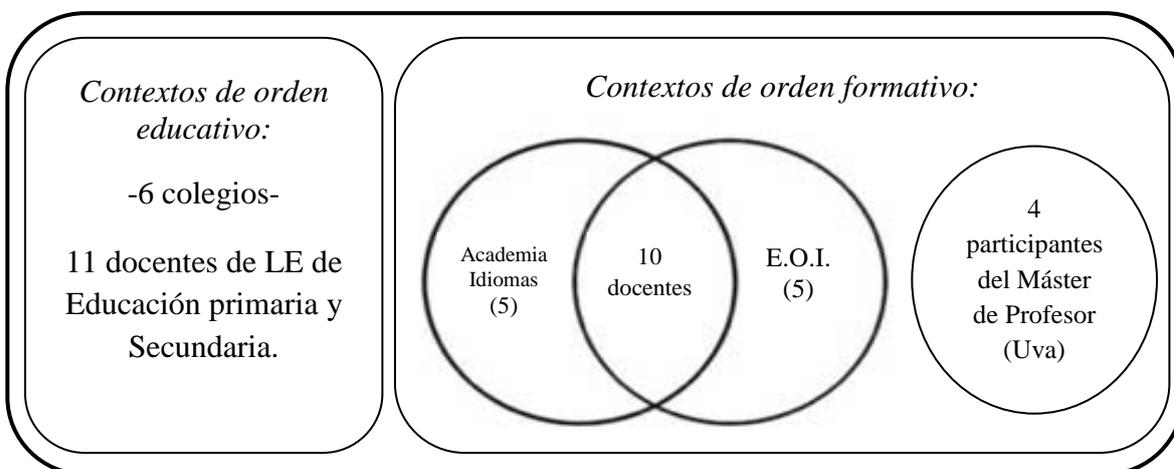


Figura 3. La muestra intencional invitada y generadora de datos: Su descripción y caracterización.

3.4. La recogida de datos: Procedimiento y caracterización del instrumento

En función de los objetivos formulados en el planteamiento del presente Trabajo, los datos recogidos corresponden a las informaciones que, en torno a los indicadores que nos ocupan, son obtenidas de los docentes de LE participantes, anteriormente descritos. Informaciones que se generan tras haber optado por la técnica de la *encuesta* como la más pertinente, en función de nuestro planteamiento metodológico y de la selección de categorías previas que utilizamos para el análisis de contenido, derivadas del marco conceptual que nos proporciona la literatura científica abordada en la Parte I del Trabajo (Huberman y Miles, 1994). Así es como el instrumento empleado para generar datos ha sido un *cuestionario*, concebido como dispositivo estratégico y operativo, que ha sido elaborado y formalizado conforme a los elementos emitidos desde las directrices europeas en materia de profesionalización de los docentes de LE a la búsqueda de la calidad y la efectividad. De esta forma, los ítems del cuestionario:

- a) Inciden en la formación inicial y la formación continua de esos docentes.
- b) Generan concreciones sobre los componentes competenciales de un perfil profesional del docente de LE (Kelly et al., 2004), en el que –según se ha precisado anteriormente–, el desarrollo profesional se convierte en objeto de evaluación por niveles o fases, para la acreditación, la certificación y la movilidad de esos docentes (Capítulo 1, apartados 1.1 y 1.2.1.)

Así pues, el cuestionario -como instrumento de indagación por el que optamos-, procede de las fases de:

- a) *Referencialización*, por el acceso a los documentos innovadores de carácter profesionalizador, a los que nos referimos en la Parte I como son: el *EPG*, el *Profil*, el *Modelo*, el *Plan*, etc.
- b) *Definición de los indicadores* que expresan los elementos significativos observables en el corpus de datos obtenidos.

- c) *Transposición en categorías de análisis*, en función del tipo de datos empíricos buscados, y en cuya delimitación se ha tenido en cuenta la complementariedad y compatibilidad de esos indicadores.
- d) *Validación* –tanto de la estructura como del contenido- la cual, para esta investigación cualitativa, pasa por el sometimiento a revisiones críticas y ajustes sobre aspectos de claridad, adecuación, ambigüedad, precisión lingüística y/o terminológica, permitiendo correspondencias y pertinencia de los ítems, con el fin de mejorar progresivamente el instrumento hasta lograr el producto final.

Una vez contemplados estos aspectos, el cuestionario se presentó a la muestra intencional invitada -ya descrita en el apartado 3.3.-, con un breve texto de introducción al mismo, pretendiendo poner en situación a dichos docentes y explicarles la finalidad de la utilización de este cuestionario.

La caracterización del cuestionario

El cuestionario¹⁵ propiamente dicho se organiza en torno a tres partes diferenciadas en las que se integran los componentes concebidos en relación con los referentes que se indican a continuación:

- El *componente identificador*: perfil profesional (Kelly et al., 2004).
- El *componente formativo*: ámbito, tiempo y modalidad. (JCyL, 2011b).
- El *componente competencial*: saber, saber hacer, ser y estar (JCyL, 2011a).
- El *componente de evaluación*: autoevaluación y acreditación (EAQUALS, 2013).
- El *componente de eficacia*: sensibilización y autopercepciones de autoeficacia (Bandura, 2003).

Componentes que nos muestran su pertinencia y adecuación como *sistema categorial* de referencia para la determinación y definición de las *categorías* y *subcategorías de análisis* (abordadas en el Capítulo 4, apartado 4.1.1.)

¹⁵ El Modelo de cuestionario administrado a la muestra intencional invitada se encuentra en el Anexo 4 de las páginas finales de este Trabajo.

Tal y como se encuentra en el Anexo 4 del Trabajo, nuestro instrumento de recogida de datos presenta pues, la siguiente composición:

Parte 1) Siete ítems introductorios (del 1 al 7) que –de respuestas breves, ya sea construidas ya sea escogidas- dan cuenta del perfil personal y profesional de los docentes de LE, incluyendo el tiempo y situación docente que los caracteriza. Ítems que corresponden con el componente identificador: perfil profesional (Kelly et al., 2004).

Parte 2) Siete ítems –del 8 al 14- relativos a la formación continua recibida, las competencias profesionales propias del docente de LE y su autoevaluación, igualmente formulados en diferentes modalidades, ya sea abierta, ya sea categorizada (opción múltiple) y/o cerrada. Corresponden a los respectivos componentes: -el componente formativo: ámbito, tiempo y modalidad. (JCyL, 2011b); -el componente competencial: saber, saber hacer, ser y estar (JCyL, 2011a) y -el componente de evaluación: autoevaluación y acreditación (EPG [EAQUALS, 2013]).

Parte 3) 1 ítem (el 15) con 30 enunciados redactados en primera persona del singular, cuyas formulaciones y opción de respuesta tipo *Escala Likert* permiten revelar, por una parte, la sensibilización del docente de LE sobre su desempeño profesional y, por otra, la autopercepción que tiene sobre sí mismo, ante las exigencias de calidad y efectividad. Se cierra este ítem seguidas con una última formulación para una respuesta abierta.

Es en esta Parte 3 del cuestionario en donde, en función de las respuestas, reside el grado o sentimiento de autoeficacia percibida de los docentes de LE. Así pues, los 30 enunciados corresponden al otro de los componentes que caracterizan la concepción del cuestionario: El componente de eficacia: sensibilización y autopercepciones de autoeficacia (Bandura, 2003).

CAPÍTULO 4. LA OBTENCIÓN DE DATOS Y SU TRATAMIENTO

4.1. La fase de preanálisis

4.1.1. La determinación y definición de unidades y categorías de análisis

En función de los aspectos teóricos y conceptuales contemplados en la Parte I del presente Trabajo se determinan como unidades de análisis cada sector de profesionales docentes informante, y se procede a delimitar las categorías de análisis que giran alrededor de los componentes del desarrollo profesional ya descritos:

- *Componente formativo*; ámbito, tiempo y modalidad (JCyL, 2011b), localizado en los datos que abarcan del ítem 8 al ítem 12.
- *Componente competencial*; saber, saber hacer, ser y estar (JCyL, 2011a), localizado en los datos generados entre el ítem 8 y el ítem 12.
- *Componente de evaluación*; autoevaluación y acreditación (EAQUALS, 2013), localizado en los datos generados entre el ítem 13 y el ítem 14.
- *Componente de eficacia*: sensibilización ante el propio perfil profesional y autopercepciones de eficacia personal (Bandura, 2003), localizado en los datos generados en el ítem 15 desglosado en los 31 enunciados correspondientes.

Así las cosas, desde esta delimitación definimos las categorías de análisis, que han sido tomadas del sistema categorial que nos proporcionan los distintos documentos tomados como referentes (*EPG, Perfil, el Modelo, el Plan...*) y los indicadores del perfil profesional y de la profesionalización y desarrollo profesional de los docentes de LE, que nos proporcionan los componentes teóricos ya mencionados en la Parte I:

Categoría 1. La Formación continua del docente de LE y el desarrollo de competencias profesionales.

Categoría 2. La Evaluación del propio perfil profesional del docente de LE.

Categoría 3. La Autoeficacia percibida.

La Categoría 1. La Formación continua del docente de LE alude al conjunto de programas, planes, proyectos, cursos y talleres, nacionales e internacionales, pertenecientes a los distintos ámbitos de formación planteados específicamente para el docente de LE, en los cuales se le oferta la posibilidad inscribirse para continuar y mejorar su bagaje formativo y competencial, en el marco de la Educación permanente. Los ámbitos de formación que se han contemplado como propios y específicos para los docentes de LE han sido tomados del *Plan* (JCyL, 2011b) en torno a las tres dimensiones que propone y que definen esta *Categoría 1*: “La dimensión didáctica, la dimensión lingüístico-comunicativa y la dimensión de desarrollo profesional” (p. 3) e incluidos estratégicamente en el cuestionario para su indagación. Ámbitos -que entroncados con las competencias del *Modelo* (JCyL, 2011a)- se corresponden con las dimensiones propuestas por el *Plan* (JCyL, 2011b) tal y como recogemos en el siguiente *Cuadro 3*:

Categoría 1	Dimensiones del <i>Plan</i> (JCyL, 2011b)	Ámbitos/competencias que las corresponden
La Formación continua del docente de LE y el desarrollo de competencias profesionales.	Dimensión lingüístico-comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las propias destrezas lingüísticas en LE. / C.H. 32 ▪ Conocimientos teóricos relativos a la LE / C.A. 1,2,3 <ul style="list-style-type: none"> ○ Lingüística ○ Cultura ○ Adquisición de una L2
	Dimensión didáctica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actualización e innovación metodológica/didáctica /C.C. 10 y C.G. 25 ▪ Metodología AICLE/CLIL/EMILE / C. G. 28 ▪ Currículo integrado / C.C. 8 y C. F. 22
	Dimensión de desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas europeos / C.F. 22 ▪ TIC en el Aula de idiomas/Trabajo colaborativo en entornos virtuales / C.I. 33-34 y C.F. 22 ▪ Portfolio Europeo de Lenguas (PEL)/C.C. 13 y C.C.28

Cuadro 3. Organización de los ámbitos de formación en función de las dimensiones tomadas del *Plan* (JCyL, 2011b), para la definición de la Categoría 1.

Cada uno de los ámbitos de formación anteriores contemplan, a su vez, dos aspectos *-tiempo y modalidad-*, que caracterizan el itinerario formativo del docente de LE, y que tienen la función de reflejar las condiciones del perfil formativo del docente de LE y de añadir precisiones y características propias de su desarrollo profesional. En concreto, el *Plan* (JCyL, 2011b) distribuye el *tiempo* en función del número de horas asistidas a cada ámbito de formación, desde un mínimo de 10 horas hasta un máximo de 60 horas. Igualmente, despliega la *modalidad* en función del formato de cada ámbito, a saber: modalidad *presencial*, modalidad *semipresencial*, modalidad *online* y modalidad *seminario/jornada*.

Definimos esta *Categoría 1. Formación continua del docente de LE* en integración con *-El desarrollo de competencias profesionales-*, por estar consecuentemente y de manera explícita en relación directa con la Formación, tal y como entendemos desde la definición que Perrenoud (2004) aporta para el término competencia. Es decir, se trata de las aptitudes para afrontar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o recursos cognitivos: Saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. En lo que aquí nos concierne, *el desarrollo de competencias profesionales* del docente de LE constituye el proceso en el que se adquieren y desarrollan un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes; un proceso que tiene lugar en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, a través de los ámbitos de formación específicos concebidos institucionalmente para el docente de LE.

En nuestro instrumento de indagación, se han consignado las diez competencias profesionales propuestas por el *Modelo* (JCyL, 2011a), para acceder al grado de importancia que atribuyen los docentes de LE a cada una de ellas en una escala del 1 al 10, y para analizar en qué competencias revierten los ámbitos de formación continua.

La Categoría 2. La Evaluación del propio perfil profesional del docente de LE se define en el sentido del proceso de seguimiento que realiza el propio docente de LE para examinar y cotejar el estado de sus competencias profesionales, para someter a confrontación sus ideas o representaciones iniciales. En base a esta acepción, se han contemplado dos ítems en el cuestionario –el 13 y el 14, relativos al *componente de evaluación*-, que generan informaciones tanto de la intensidad y utilización de instrumentos de evaluación como de la actualización de los certificados de acreditación.

La Categoría 3. La Autoeficacia percibida, se define partiendo de las concepciones de Bandura (2003) y de Schunk (1991) tal y como Jabbarifar (2011) resume manifestando que la “academic self-efficacy is one's perceived capability to perform given academic tasks at desired levels.” (p. 118). Y, conforme a nuestro objeto de estudio, la autoeficacia percibida se estudia desde:

- a) La sensibilización del docente de LE ante su propio perfil profesional, lo que significa crear las condiciones que le permiten ser sensible a su propia experiencia y tomar conciencia de los rasgos que componen y caracterizan su perfil docente.
- b) Las autopercepciones del docente de LE sobre las condiciones de configuración de su desarrollo profesional, es decir, la imagen que se elabora sobre sí mismo acerca de la asunción de sus responsabilidades y de los aspectos que lo profesionalizan.

Para obtener los datos que dan cuenta de la autoeficacia percibida de los docentes de LE a los que se administra el cuestionario, desglosamos la categoría *Autoeficacia percibida* en cinco subcategorías, que corresponden a las siguientes competencias profesionales tomadas del *Modelo* (JCyL, 2011a) -cuyas definiciones son objeto de Anexo- y que aquí enumeramos como sigue:

- 3.a) B. Competencia intra e interpersonal
- 3.b) D. Competencia organizativa y de gestión del Centro
- 3.c) F. Competencia en trabajo en equipo
- 3.d) G. Competencia en innovación y mejora
- 3.e) J. Competencia social-relacional

Cada una de las subcategorías anteriores (las competencias profesionales) engloba 6 de los 30 enunciados, o dicho de otra forma, 6 enunciados distintos y unívocos están asociadas a una subcategoría específica. Y cada enunciado ha sido formulado, por una parte, conforme a la definición y los indicadores de cada competencia profesional -tomada como subcategoría- y, por otra, atendiendo a los indicadores pertinentes de la dimensión que el *Plan* (JCyL, 2001b) denomina “dimensión de desarrollo profesional” (p. 3). Es pues, en el ítem 15, donde reside la identificación más específica de la autoeficacia percibida de los docentes de LE.

Definidas las categorías de análisis, presentamos la siguiente *Figura 4* que ilustra las relaciones establecidas entre las unidades de contexto -conforme a las partes que constituyen el cuestionario-, los componentes y las categorías de análisis:

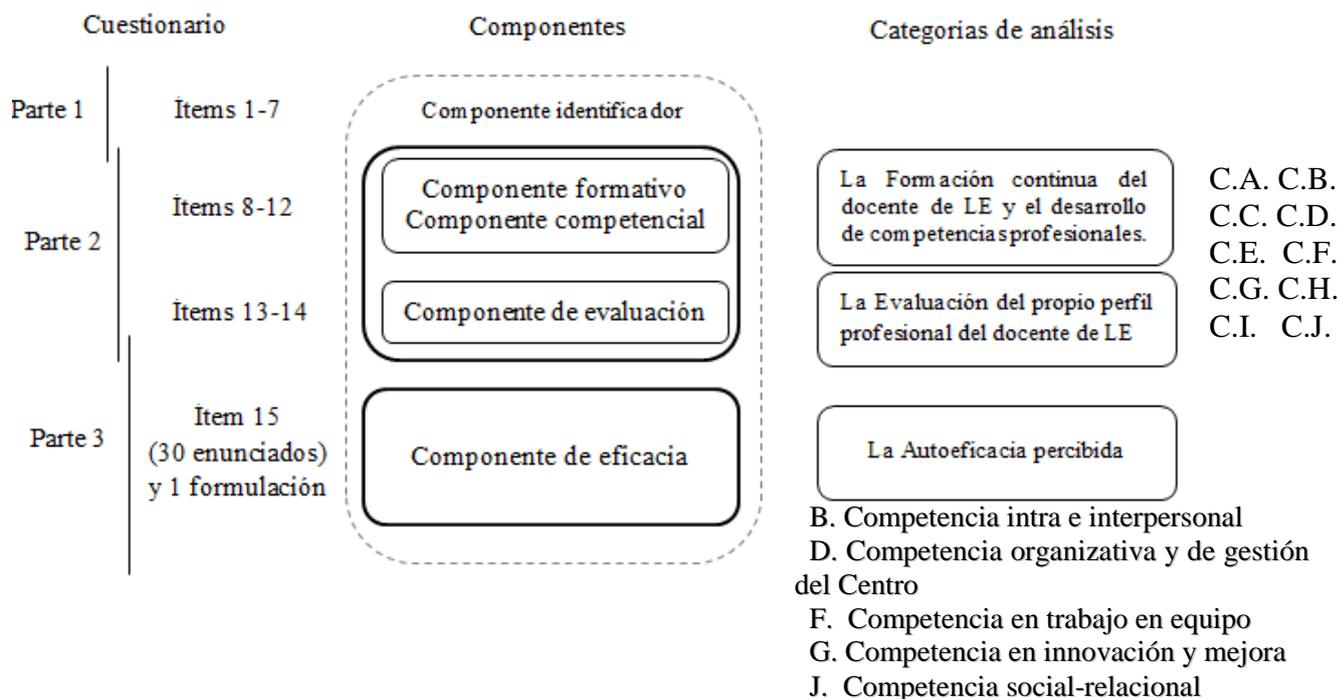


Figura 4. Red de correlaciones para la identificación del cuestionario, los componentes y las categorías de análisis.

4.1.2. Los procesos de codificación y registro de los datos

Para el proceso de tratamiento de los datos, recurrimos a una serie de operaciones sistemáticas que permiten transformar los datos obtenidos en bruto¹⁶; operaciones como la desfragmentación, la interrelación y/o el procesamiento que se llevan a término por medio de tablas, como soportes para facilitar el análisis de los datos. Un proceso que – en función de los criterios de orden metodológico adoptados-, se ha desarrollado bajo el tratamiento semántico manual, como opción metodológica para el análisis de los datos cualitativos.

Se expone en la *Tabla 2* el modelo de parrilla utilizado para movilizar el análisis de contenido. Para cada unidad de análisis, es decir, para cada sector de informantes, se reflejan las categorías y subcategorías de análisis –en función del componente de desarrollo profesional objeto de análisis-, las unidades -de contexto y de registro-, acompañadas de la intensidad, con el fin de ilustrar la frecuencia de aparición, así como la modalidad y el tiempo. En el modelo de la *Tabla 2* se incluyen, ya además, los códigos utilizados para facilitar el proceso de categorización y registro de los datos.

¹⁶ Los datos generados por los tres sectores de informantes –correspondientes a las informaciones manifestadas en el cuestionario-, se hallan en consulta disponible en la dirección web: https://docs.google.com/spreadsheet/ccc?key=0AvDyy2n2F0vdGNOXzEzWG0wYIRld3NiTHFoajQzZmc&usp=drive_web#gid=0

UNIDAD DE ANÁLISIS		Docentes educadores/formadores/estudiantes del Máster					
Componentes del desarrollo profesional							
Categorías	Subcategorías	Unidad de contexto	Unidad de registro	Código	Intensidad	Tiempo	Modalidad
<i>La Formación continua del docente de LE</i> (FC)	Destrezas lingüísticas	C.H. 31, 32		dl			
	Conocimientos teóricos LE	C.A. 1,2,3		ct			
	Actualización e innovación metodológica/didáctica	C.C. 10		imd			
	Metodología AICLE/CLIL/EMILE	C.G. 25		ma			
	Currículo integrado	C.C. 8/C.F. 22		ci			
	Programas europeos	C.F. 22		pe			
	TIC en el aula de idioma/entornos virtuales	C.I. 33, 34/C.F. 22		tv			
	Portfolio Europeo de Lenguas	C.C. 13/ C.G. 28		pel			
<i>El desarrollo de competencias profesionales</i> (CP)	Competencia científica cognitiva			ccc			
	Competencia intra e interpersonal			cii			
	Competencia didáctica			cd			
	Competencia organizativa y de gestión del Centro			cog			
	Competencia en gestión de la convivencia			cgc			
	Competencia en trabajo en equipo			cte			
	Competencia en innovación y mejora			cim			
	Competencia comunicativa y lingüística			ccl			
	Competencia digital (TIC)			ctic			
	Competencia social-relacional			csr			
	Acciones pasadas y/o actuales			apa			
Acciones futuras			af				
<i>La Evaluación...</i> (E)	Programas e instrumentos de evaluación			pi			
	Pruebas oficiales			po			
<i>La Autoeficacia percibida</i> (AP)	Competencia intra e interpersonal	C.B.		C/II			
	Competencia organizativa y de gestión del Centro	C.D.		C/OG			
	Competencia en trabajo en equipo	C.F.		C/TE			
	Competencia en innovación y mejora	C.G.		C/IM			
	Competencia social-relacional	C.J.		C/SR			

Tabla 2. Modelo de parrilla para la configuración del sistema categorial y el registro de datos para su análisis.

4.2. La fase de análisis de contenido

Como se puede apreciar en la parrilla modelo –Tabla 2-, los datos generados por cada uno de los tres sectores informantes encuestados se analizan atendiendo a cada uno de los componentes que configuran su perfil. Para el *componente identificador: El perfil profesional*, se lleva a cabo un análisis cualitativo descriptivo de los *datos de contexto* generados en los ítems 1 al 7, que aporta claves para el posterior proceso de interpretación de los resultados.

En primer lugar, comenzamos el análisis descriptivo de los datos obtenidos del sector de informantes correspondiente a los docentes educadores, - atendiendo al *componente identificador: El perfil profesional-*, con el fin de contextualizar y caracterizar su perfil profesional:

De los 11 docentes de LE encuestados, cuyo ejercicio profesional se inscribe en la dimensión educativa, 8 son mujeres y 3 son hombres -cuyas edades oscilan entre los 27 y los 50 años-, y su experiencia profesional en la docencia abarca entre los 3 años y los 30 años y 6 meses. De los tres hombres, uno imparte clase en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, mientras que las 8 mujeres y 2 hombres en la etapa de Educación primaria. Todos ellos poseen nacionalidad española y su lengua materna es el español. Sus últimos estudios finalizados son en Diplomatura (6 diplomados), en Licenciatura (3 licenciados) y en Grado y Máster (1 graduado y 1 Máster). En cambio, ninguno de los docentes de LE perteneciente a este sector posee el máximo grado académico, es decir, el Grado de Doctor (0 doctores/as).

En segundo lugar, efectuamos el análisis descriptivo de los datos obtenidos del sector de informantes correspondiente a los docentes educadores, - atendiendo al *componente identificador: El perfil profesional-*, con el fin de contextualizar y caracterizar su perfil profesional:

De los 10 docentes de LE encuestados, cuyo ejercicio profesional se inscribe en la dimensión formativa, 5 ejercen su profesión en la Escuela Oficial de Idiomas y 5 en academias privadas de idiomas. Se trata de 8 mujeres, una de las cuales con doble lengua materna (español y portugués) y 2 hombres, uno de ellos con nacionalidad cubana. Sus edades oscilan entre los 22 y los 59 años y su experiencia profesional comprende desde 5 meses hasta 30 años y 4 meses y, sus últimos estudios finalizados son de Licenciatura (5 licenciados), de Grado (3 graduados), de Máster (1 de Máster) y de Doctorado (1 Doctora).

En tercer lugar, realizamos el análisis descriptivo de los datos obtenidos del sector de informantes correspondiente a los participantes del Máster Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, -atendiendo al *componente identificador: El perfil profesional*-, con el fin de contextualizar y caracterizar su perfil profesional:

De los 4 docentes de LE encuestados, cuyo ejercicio profesional se inscribirá en un futuro en los contextos de orden formativo, 3 son hombres de nacionalidad española y el español como lengua materna, sin experiencia en la docencia de LE; y 1 mujer de nacionalidad uzbeka y el ruso como lengua materna, que cuenta con 14 años de experiencia profesional en el ámbito de las LE. Sus edades oscilan entre los 26 y los 39 años y sus últimos estudios finalizados son de Grado (2 graduados) y de Posgrado (2 de Máster). En cambio, ninguno de los docentes de LE pertenecientes a este componente y sector posee el máximo grado académico, el Grado de Doctor (0 doctores/as).

En este orden de cosas, presentamos las tablas en las que se materializa y sistematiza el registro de datos procedentes de los distintos sectores de informantes, con el fin de efectuar su conveniente categorización y optimizar su análisis:

Los datos relativos al componente formativo: ámbito, modalidad y tiempo

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Docentes educadores</i>					
Componente	Componente formativo: ámbito, modalidad y tiempo					
Categorías de análisis	Unidad de contexto	Unidad de registro	Código	Intensidad	Modalidad común	Tiempo total
Formación continua - FC-	Información generada en el ítem 8	“Cursos online de evaluación, metodología, infantil, inteligencia emocional, motivación...”	dl	8	Presencial	280h.
			ct	6	Pres./online	180h.
			imd	8	Presencial	290h.
			ma	3	Presencial	90h.
			ci	0	-	-
			pe	0	-	-
			tv	8	Semip./online	370h.
	“Traducción, atención a la diversidad...”	pel	4	Pres./online	110h.	

Tabla 3. Datos del sector de los docentes educadores en LE, respecto al componente formativo: Ámbito, modalidad y tiempo.

A la luz de este registro y categorización se observa una notoria formación de los docentes educadores en el ámbito de las TIC, con un total de 370 horas cursadas, seguida del ámbito de las propias destrezas lingüísticas -280 horas- y de actualización e innovación metodológica/didáctica -290 horas-; así como una nula formación en currículo integrado y programas europeos. A lo cual cabe añadir, además, la fuerte inclinación que el sector presenta hacia una formación presencial.

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Docentes formadores</i>					
Componente	Componente formativo: ámbito, modalidad y tiempo					
Categorías de análisis	Unidad de contexto	Unidad de registro	Código	Intensidad	Modalidad común	Tiempo total
Formación continua -FC-	Información generada en el ítem 8	“...seminarios, jornadas de formación, talleres y grupos de trabajo...”	dl	7	Presencial	320h.
			ct	8	Pres./online	280h.
		“...elaboración de exámenes, materiales didácticos, estudio y aplicación de tablas de corrección, gestión de bibliotecas de centros (ABIES), etc.”	imd	7	Pres.online	250h.
			ma	4	Variada	110h.
			ci	1	Online	10h.
			pe	5	Pres./online	200h.
			tv	6	Pres./online	230h.
			pel	5	Pres./online	190h.

Tabla 4. Datos del sector de los docentes formadores de LE, respecto al componente formativo: Ámbito, modalidad y tiempo.

Tal y como se muestra en la *Tabla 4*, quedan patentes las semejanzas y diferencias entre la formación recibida por los docentes educadores y los formadores. En el caso de los formadores, se observa que el ámbito de formación cursado por excelencia es el de los conocimientos teóricos relativos a la LE, seguido del propio de las destrezas lingüísticas y el de conocimientos teóricos relativos a las LE, cuyas modalidades se alternan entre presencial y online. Y el currículo integrado continúa siendo el ámbito de formación más inadvertido.

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Estudiantes del Máster</i>					
Componente	Componente formativo: ámbito, modalidad y tiempo					
Categorías de análisis	Unidad de contexto	Unidad de registro	Código	Intensidad	Modalidad común	Tiempo total
Formación continua -FC-	Información generada en el ítem 8	“Formador de profesores, diseñador de libros de texto y actividades suplementarias.”	dl ct imd ma ci pe tv pel	0 0 1 0 0 0 0 0	Presencial	60h.

Tabla 5. Datos del sector de los estudiantes del Máster, respecto al componente formativo: Ámbito, modalidad y tiempo.

En cuanto al sector de los estudiantes del Máster, solamente se ha seleccionado el ámbito de actualización e innovación metodológica/didáctica –con el máximo de tiempo cursado-, de entre los ámbitos de formación continua planteados. Asimismo, este sector expresa enunciados en relación, quizá, con otros ámbitos de formación o, en su caso, con el ámbito que ya había sido seleccionado.

Los datos relativos al componente competencial: saber, saber hacer, ser y estar.

Se recoge, a continuación, el registro de los datos que atienden a *El desarrollo de competencias profesionales* –como parte integrada en la formación continua del docente de LE-, que se agrupan desde la *Tabla 6* hasta la *Tabla 16*:

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Docentes educadores, docentes formadores y estudiantes del Máster</i>				
Componente	Componente competencial: saber, saber hacer, ser y estar				
Categorías de análisis	Unidad de contexto	Código	Valoración Promedio de los sectores informantes		
			<i>Docentes educadores</i>	<i>Docentes formadores</i>	<i>Estudiantes del Máster</i>
Competencias profesionales -CP-	Información generada en el ítem 9 -Parte A-	ccc	7.72	8.4	7.25
		cii	8.64	9	9
		cd	8.73	9.3	9.5
		cog	8.36	9	9.5
		cgc	8.18	8.5	8.5
		cte	8.45	8.3	9.25
		cim	8.36	8	9
		ccl	8.91	9.1	9.75
		ctic	8.09	7.9	7
		csr	7.64	8.1	8.5

Tabla 6. Valoración promedio de los sectores informantes sobre las competencias profesionales.

A la luz del registro anterior, se observa una gran homogeneidad en los valores atribuidos por los docentes educadores a las competencias profesionales. Sin embargo, los formadores atribuyen una mayor valoración, incluso en aquellas competencias de las que se espera que un educador atribuya mayor importancia como, por ejemplo, la competencia didáctica o la competencia en gestión de la convivencia. En el caso de los estudiantes del Máster, se observa una alta atribución de importancia sobre la competencia didáctica, la competencia organizativa gestión de la calidad y la competencia comunicativa y lingüística.

En este orden de cosas, recogemos las manifestaciones explícitas generadas por los encuestados, en lo que se refiere a las justificaciones que otorgan ante su propia valoración de las competencias profesionales, anteriormente expresada:

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Docentes educadores</i>	
Componente	Componente competencial: saber, saber hacer, ser y estar	
Categorías de análisis	Unidades de contexto	Unidades de registro
Competencias profesionales -CP-	Información generada en el ítem 9 -Parte B-	“una buena gestión y organización del aula y las habilidades intra e interpersonales son los <u>[mejores rasgos de una enseñanza eficaz.]</u> ” [cog y cii] “El trabajo en equipo es fundamental <u>[para que el centro salga adelante]</u> y porque en un idioma es necesario compartir experiencias.” [cte] “[<u>Para que la enseñanza del idioma sea más eficaz</u>], las destrezas que más hay que trabajar son las orales.” [ccl] “competencia intra e interpersonal, porque en primaria es una característica importantísima, ya que hay que <u>[transmitir al alumnado el entusiasmo para adquirir un segundo idioma.]</u> ” [cii] “Es esencial desarrollar las cuatro habilidades en lengua inglesa.” [ccl] “Es fundamental <u>[sentar las bases del aprendizaje]</u> con los alumnos.” “La competencia en el idioma <u>[es la excelencia del bilingüismo.]</u> La innovación y la calidad didáctica <u>[generan un ambiente propicio para el proceso de enseñanza y aprendizaje.]</u> ” [ccl, cim y cd] “Como profesor de idioma, el conocimiento del mismo es importante. Trabajamos con personas, por lo que las relaciones humanas son básicas.” [ccc y csr]

Tabla 7. Registro de las justificaciones de los docentes educadores acerca del grado de importancia atribuido a las competencias.

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Docentes formadores</i>	
Componente	Componente competencial: saber, saber hacer, ser y estar	
Categorías de análisis	Unidad de contexto	Unidades de registro
Competencias profesionales -CP-	Información generada en el ítem 9 -Parte B-	“... la misma importancia tener conocimientos y <u>[saber transmitirlos, como saber relacionarse y expresar ordenadamente tus ideas.]</u> La innovación y mejora educativa son esenciales.” [ccc, csr y cim] “... imprescindible la convivencia <u>[para poder realizar las tareas propuestas en el aula.]</u> ” [cgc] “... el fin de un idioma es la comunicación, es muy importante favorecer <u>[un clima de cooperación y cohesión del grupo, en el que sus integrantes se encuentren cómodos para expresar sus ideas.]</u> ” [ccl, cog] “La competencia intra e interpersonal porque <u>[la interacción es determinante en la adquisición de una L2.]</u> La competencia didáctica e innovación: Los profesores deben prepararse, conocer nuevos métodos... <u>[para mejorar la práctica educativa.]</u> ” [cii, cd] “Los conocimientos sobre la materia, la capacidad para transmitirlos, organización y, un buen trato al alumno, son factores imprescindibles <u>[para desempeñar la labor docente.]</u> ” [ccc, ccl, cog, cii]

Tabla 8. Registro de las justificaciones de los docentes formadores acerca del grado de importancia atribuido a las competencias.

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Estudiantes del Máster</i>	
Componente	Componente competencial: saberes, aptitudes y actitudes	
Categorías de análisis	Unidad de contexto	Unidades de registro
Competencias profesionales -CP-	Información generada en el ítem 9 -Parte B-	"...es imprescindible saber dar la materia [<u>para conseguir los resultados y motivación en los alumnos.</u>]" [cd] "Todas las competencias tienen la misma importancia y son necesarias para el docente. Es complicado valorar la importancia sin tener en cuenta la relación que existen entre ellas. No podemos plantearnos por ejemplo "el trabajo en equipo" sin tener en cuenta el resto puesto que son complementarias." "...complementan al resto." "... formación que permita [<u>transversalizar los contenidos que estudian los alumnos con la lengua</u>], [<u>implicar a los demás profesores a través de una buena comunicación</u>] y [<u>fomentar un espíritu de trabajo en equipo.</u>]" [cd, ccl, cte]

Tabla 9. Registro de las justificaciones de los estudiantes del Máster acerca del grado de importancia atribuido a las competencias.

De las *Tablas 7, 8 y 9*, se puede constatar la importancia que cada uno de los sectores informantes atribuyen a determinadas competencias profesionales, en favor de la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de las LE.

Los docentes educadores (*Tabla 7*), relacionan la competencia en innovación y mejora y la competencia comunicativa y lingüística con la eficacia en la enseñanza de la LE. Sin embargo, no han manifestado razones que puedan vincularse, de manera clara, a la competencia en gestión de la convivencia y la competencia digital (TIC).

En el caso de los docentes formadores (*Tabla 8*), la competencia científica cognitiva, la competencia comunicativa y lingüística, la competencia organizativa y de gestión de la calidad y la competencia intra e interpersonal, son destacadas como aquellas que más contribuyen a mejorar la práctica educativa y a alentar un clima positivo de aula que permita desempeñar la labor docente y realizar las tareas propuestas.

En el caso de los estudiantes del Máster (*Tabla 9*), observamos la justificación que ofrecen sobre la importancia por igual de todas las competencias profesionales, sobresaliendo la competencia didáctica, de entre todas ellas.

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Docentes educadores, docentes formadores y estudiantes del Máster</i>						
Componente	Componente competencial: saber, saber hacer, ser y estar						
Categorías de análisis	Unidad de contexto	Competencias en las que revierte la formación continua					
		<i>Docentes educadores</i>		<i>Docentes formadores</i>		<i>Estudiantes del Máster</i>	
		Código	Intensidad	Código	Intensidad	Código	Intensidad
Competencias profesionales -CP-	Información generada en el ítem 10	ccc	1	ccc	5	ccc	0
		cii	0	cii	6	cii	2
		cd	2	cd	9	cd	2
		cog	0	cog	4	cog	1
		cgc	2	cgc	5	cgc	0
		cte	2	cte	5	cte	1
		cim	5	cim	6	cim	1
		ccl	6	ccl	6	ccl	2
		ctic	9	ctic	7	ctic	0
		csr	1	csr	5	csr	0

Tabla 10. Registro de las respuestas de los sectores informantes acerca de las competencias sobre las que ha incidido su formación continua.

Como se ilustra en la *Tabla 10*, la competencia profesional por excelencia en la cual revierte la formación recibida por los *docentes educadores* es la competencia digital (TIC), como se podía deducir en base a los datos registrados en la *Tabla 3*, aunque constituida con relativa importancia por dicho sector informante, en comparación con las demás competencias planteadas. En cambio, es la competencia didáctica la que más ha mejorado en los docentes formadores a través de la formación continua recibida, siendo precisamente la competencia que más habían valorado y, -en función de los datos registrados en la *Tabla 3-*, para la que mayor formación han recibido. De manera diferente sucede con los estudiantes del Máster, cuyas competencias mejoradas a través de la formación continua recibida coinciden parcialmente con las más valoradas por ellos.

Así las cosas, se presentan, a continuación, las *Tablas 11, 12* que registran las informaciones manifiestas en torno a las acciones pesadas y/o actuales y futuras que los sectores informantes han llevado a cabo, independientemente y en añadido, para mejorar sus competencias profesionales:

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Docentes educadores</i>
Componente	Componente competencial: saber, saber hacer, ser y estar
Unidad de contexto	Información generada en los ítems 11 y 12
Categorías de análisis	Unidades de registro de las acciones para la mejora de las competencias profesionales
-CP- [-----]	<p>“[Mejorar] cosas en lo referente a las relaciones con alumnos y compañeros.” [csr]</p> <p>“[Compartir experiencias] con compañeros, [información digital] sobre nuevas experiencias prácticas docentes en ámbitos no oficiales.” [csr/cte, cim, ctic]</p> <p>“[Reuniones] con compañeros para [compartir material, ideas...]” [cte]</p> <p>“[Escuela de idiomas, cursos de la escuela de idiomas y del CFIE]”</p> <p>“[Formación en el extranjero] cada dos veranos y [cursos de idioma para mantener mi nivel.]” [ccl]</p> <p>“[Escuchar programas en inglés, ver películas y entrevistas en LE.]” [ccl]</p>
Acciones pasadas y/o actuales [-----]	<p>“[Hacer cursos.]”</p> <p>“[Estancias en el extranjero.]” [ccl]</p> <p>“[Seguir formándome.]”</p> <p>“[Viajar a un país anglófono], [mezclarme con otras nacionalidades], [leer libros] en inglés no adaptados, [ver películas en inglés], [asistir a cursos presenciales.]” [ccl, csr]</p> <p>“[Viajar al extranjero], [compartir información] con otros compañeros/as, [leer libros] relacionados con nuevos cambios metodológicos.” [ccl, cte/csr, cim]</p>
-CP- [-----]	<p>“[Formación en competencia digital.]” [ctic]</p> <p>“[Seguir con la formación continua] y [viajar al extranjero.]” [ccl]</p> <p>“[Seguir formándome.]”</p> <p>“Aulas de verano, [seguir con los cursos y lo que ofrezca la Junta.]”</p> <p>“[Inmersión lingüística en el extranjero.]” [ccl]</p> <p>“[Cambiar mi alumnado] porque muestra rechazo total hacia la LE.” [cgc]</p> <p>“[Seguir estudiando e investigando.]” [ccc]</p>
Acciones futuras [-----]	<p>“[Cursos de formación.]”</p> <p>“[Aplicar lo aprendido en el aula.]” [cog/cd]</p> <p>“[Seguir reciclando y mejorando el idioma] y [trabajar la didáctica.]” [ccl, cd]</p> <p>“[Evaluar mi trabajo comparándolo con la educación... en otros países.]” [cim]</p>

Tabla 11. Registro de las respuestas de los docentes educadores acerca de las acciones pasadas y/o actuales y futuras para la mejora de sus competencias profesionales.

Como se observa, las acciones que los *docentes educadores* han llevado o llevan a cabo coinciden en torno a la formación en el extranjero; a leer libros y ver películas en otro idioma y a la asistencia a cursos. Acciones que se cifran, en principio, en mejorar la competencia comunicativa y lingüística. Con una frecuencia más modesta, se registran las acciones destinadas a mejorar la competencia social relacional y la competencia en trabajo en equipo, si bien con un cierto grado de ambigüedad. No obstante, no cabe duda de la reiterada continuidad en la formación como la acción futura con mayor previsión por este sector informante, para la mejora de sus competencias profesionales.

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Docentes formadores</i>
Componente	Componente competencial: saber, saber hacer, ser y estar
Unidad de contexto	Información generada en los ítems 11 y 12
Categorías de análisis	Unidades de registro de las acciones para la mejora de las competencias profesionales
-CP- [-----]	<p>“[Informarme y documentarme] sobre maneras de innovar.” [ccc, cim]</p> <p>“[Escuchar] consejos, [preguntar] continuamente e [informarme.]” [cii/csr]</p> <p>“[Vivir en un país anglófono.]” [ccl]</p> <p>“[Cursos de <i>coaching</i> y autoevaluación.]” [cim]</p> <p>“[Estudio de textos] relacionados con las distintas competencias y su [puesta en práctica.]” [ccc, cd]</p>
Acciones pasadas y/o actuales [-----]	<p>“[Cursos de formación] y [estar siempre en contacto con las LE.]”</p> <p>“[Cursos y seminarios.]”</p> <p>“[Investigar a título personal.]” [ccc]</p> <p>“[Estudiar por mi cuenta.]” [ccc]</p>
-CP- [-----]	<p>“[Seguir documentándome] e [intentar no quedarme estancada.]” [ccc]</p> <p>“[Estar pendiente] del avance de la sociedad e intentar [complementarlo en el aula.]” [ccc, cog]</p> <p>“[Seguir en la misma línea que hasta ahora, participando en actividades de formación.]”</p> <p>“[Seguir estudiando y ampliando] los conocimientos en las distintas competencias.” [ccc]</p>
Acciones futuras [-----]	<p>“[Poner en práctica lo que aprendo] para [mejorar]...con éxito.” [cd y cim]</p> <p>“[Seguir asistiendo a cursos y seminarios.]”</p> <p>“[Reflexionar mucho] sobre lo que hago en mi labor docente.” [cii]</p> <p>“Lo que pueda...porque la Administración no nos permite acudir a Congresos o cursos presenciales.”</p>

Tabla 12. Registro de las respuestas de los docentes formadores acerca de las acciones pasadas y/o actuales y futuras para la mejora de sus competencias profesionales.

Como se muestra en la *Tabla 12* anterior, las acciones pasadas y/o actuales de los *docentes formadores* que sobresalen con mayor frecuencia se refieren a la asistencia a cursos de formación y al estudio e investigación por cuenta propia. Acciones que se cifran, *a priori*, en mejorar la competencia científica cognitiva y la competencia en innovación y mejora, con un cierto grado de ambigüedad. Y de la misma forma que los *docentes educadores*, los formadores expresan su deseo de continuar recibiendo formación para mejorar sus competencias profesionales, por lo que, educadores y formadores consideran la formación, de manera modestamente unánime, como la estrategia principal para mejorar sus competencias profesionales.

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Estudiantes del Máster</i>
Componente	Componente competencial: saber, saber hacer, ser y estar
Unidad de contexto	Información generada en los ítems 11 y 12
Categorías de análisis	Unidades de registro de las acciones para la mejora de las competencias profesionales
-CP- [-----]	“Intento [mejorar] de [mi propia experiencia.]” [cim]
Acciones pasadas y/o actuales [-----]	“No he recibido formación continua. Actualmente curso un Máster de Educación Secundaria donde las aportaciones principales radican en la didáctica y pedagogía.” “[Prácticas en clase y prácticas externas] del Máster.” “Máster de Educación Secundaria.”
-CP- [-----]	“[Cursos de TIC], [artículos para ampliar conocimientos] teóricos, [ponerlo en práctica, experimentar ...]” [ctic, ccc, cd, cim]
Acciones futuras [-----]	“[Reciclarme a través de cursos de formación continua para poder estimularme.]” “Formación continua.” “[Formación continua.]”

Tabla 13. Registro de las respuestas de los estudiantes del Máster acerca de las acciones pasadas y/o actuales y futuras para la mejora de sus competencias profesionales.

La Tabla 13 anterior refleja acciones tanto pasadas y/o actuales como futuras, relativas, mayoritariamente, a la formación continua como medio para actualizar y ampliar conocimientos, con la finalidad de mejorar las competencias profesionales de los *estudiantes del Máster*. En especial, las acciones expresadas inciden en la mejora de la competencia científica cognitiva y la competencia en innovación y mejora.

A continuación, se dispone el análisis de los datos recogidos en la Tabla 11, en la Tabla 12 y en la Tabla 13, en forma de intensidad promedio de las acciones pasadas y/o presentes y futuras que los sectores informantes han expresado, así como las competencias en las que dichas acciones inciden de manera más directa. La finalidad radica, tanto en detallar el análisis de las unidades de contexto correspondientes a los ítems 11 y 12 a través de la relación entre los datos -para optimizar la interpretación de los resultados-, como de atisbar claramente los aspectos o acciones más significativas.

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Docentes educadores</i>			
Componente	Componente competencial: saber, saber hacer, ser y estar			
Categorías de análisis	Unidad de contexto	<i>Docentes educadores</i>		
		Acciones pasadas y/o actuales	<i>Intensidad</i>	<i>CP</i>
-CP-	Información generada en el ítem 11 y 12	Realizar cursos formativos	5	Todas
		Formación en el extranjero	4	ccl
		Compartir experiencias/materiales	3	cte/csr
		Ver películas en inglés	2	ccl
		Leer libros	2	ccl/cim
		Acciones futuras	Intensidad	CP
Continuar con la formación continua	4	Todas		
Viajar al extranjero	2	ccl		
Resto de respuestas	1			

Tabla 14. Registro de la intensidad promedio de las acciones presentes, actuales y futuras de los docentes educadores y de las competencias en que revierten.

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Docentes formadores</i>			
Componente	Componente competencial: saber, saber hacer, ser y estar			
Categorías de análisis	Unidad de contexto	<i>Docentes formadores</i>		
		Acciones pasadas y/o actuales	<i>Intensidad</i>	<i>CP</i>
-CP-	Información generada en el ítem 11 y 12	Formarse/documentarse por cuenta propia	4	ccc
		Cursos de formación	3	Todas
		Vivir en el extranjero	1	ccl
		Estar en contacto con las LE	1	ccl/ccc
		Formarse para innovar	1	cim
		Acciones futuras	Intensidad	CP
		Continuar con la formación	5	Todas
		Poner en práctica lo aprendido	1	cd/cim
Reflexionar	1	cii		

Tabla 15. Registro de la intensidad promedio de las acciones presentes, actuales y futuras de los docentes formadores y de las competencias en que revierten.

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Estudiantes del Máster</i>			
Componente	Componente competencial: saber, saber hacer, ser y estar			
Categorías de análisis	Unidad de contexto	<i>Estudiantes del Máster</i>		
		Acciones pasadas y/o actuales	<i>Intensidad</i>	<i>CP</i>
-CP-	Información generada en el ítem 11 y 12	Cursar el Máster	3	Todas
		Experiencia propia para mejorar	1	cim
		Acciones futuras	Intensidad	CP
		Formación continua	4	Todas
		Artículos para ampliar conocimientos teóricos	1	ccc
Poner en práctica y experimentar	1	cd/cim		

Tabla 16. Registro de la intensidad promedio de las acciones presentes, actuales y futuras de los estudiantes del Máster y de las competencias en que revierten.

Los datos relativos al componente de evaluación: autoevaluación y acreditación

Se recoge, a continuación, el registro de los datos que atienden a la *Categoría 2. La evaluación del propio perfil profesional del docente de LE (E)*, agrupados desde la *Tabla 17* hasta la *Tabla 20*:

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Docentes educadores, docentes formadores y estudiantes del Máster</i>			
Componente	Componente de evaluación: autoevaluación y acreditación			
Categorías de análisis	Sectores informantes			
	Unidades de contexto	<i>Docentes educadores</i>	<i>Docentes formadores</i>	<i>Estudiantes del Máster</i>
Evaluación -E-	Información generada en el ítem 13 -Parte A-	4Sí 7No	7Sí 3No	1Sí 3No
	Información generada en el ítem 14	6Sí 5No	5Sí 5No	2Sí 2No

Tabla 17. Registro de las respuestas de los sectores informantes a los ítems planteados para su propia evaluación.

La *Tabla 17* anterior ilustra, por un lado, la tendencia de los docentes formadores a servirse de programas e instrumentos para su propia evaluación docente y, por otro lado, la equiparación en los tres sectores informantes en la recurrencia a obtener certificados de acreditación mediante la realización de pruebas oficiales.

En las tres siguientes tablas –*Tabla 18*, *Tabla 19* y *Tabla 20*– se recogen los registros de las informaciones generadas por cada uno de los sectores informantes, acerca de la frecuencia y el modo en que utilizan los programas e instrumentos para su propia evaluación. Para facilitar el registro y análisis de los datos, se ha optado por enmarcar entre corchetes con subrayado punteado [.....] la información que aluda al tipo de instrumento utilizado y, con doble subrayado [_____] la que aluda a la frecuencia de utilización de dichos instrumentos.

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Docentes educadores</i>	
Componente	Componente de evaluación: autoevaluación y acreditación	
Categorías de análisis	Unidad de contexto	Unidades de registro
Evaluación -E-	Información generada en el ítem 13 -Parte B-	<p>“En cada evaluación [<u>trimestral</u>]. [<u>Diariamente</u>], pregunto a los alumnos si les gusta lo que trabajamos y cómo lo trabajamos.”</p> <p>“[<u>Instrumentos de self-evaluation</u>].”</p> <p>“Al final de cada <u>trimestre</u> en función de los alumnos aprobados, sus notas, valorando los suspensos y las causas, así como el temario dado y cómo se ha presentado a los alumnos.”</p> <p>“[<u>Instrumento de evaluación</u>] [<u>al final de cada unidad</u>] de trabajo.”</p>

Tabla 18. Registro de las informaciones de los docentes educadores sobre la frecuencia y modo en que utilizan los programas e instrumentos para su propia evaluación.

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Docentes formadores</i>	
Componente	Componente de evaluación: autoevaluación y acreditación	
Categorías de análisis	Unidad de contexto	Unidades de registro
Evaluación -E-	Información generada en el ítem 13 -Parte B-	<p>“[<u>Autoevaluaciones y encuestas</u>] a mis alumnos”.</p> <p>“[<u>Encuestas</u>] a los alumnos, porcentajes de alumnos aptos/no aptos [<u>varias veces a lo largo del curso</u>].”</p> <p>“[<u>Plantillas</u>] con diversos ítems que contesto [<u>una vez por trimestre</u>] para valorar mi actuación docente.”</p> <p>“[<u>Al final de cada curso</u>] distribuyo una [<u>encuesta</u>] preguntando sobre aprendizaje, convivencia, cultura, metodología y grado de satisfacción del alumno.”</p> <p>“[<u>Cada dos o tres cursos</u>], se entrega en clase y es anónimo.”</p> <p>“[<u>Cuaderno del profesor</u>], [<u>reflexión</u>] [<u>continuada</u>] de la práctica docente.”</p>

Tabla 19. Registro de las informaciones de los docentes formadores sobre la frecuencia y modo en que utilizan los programas e instrumentos para su propia evaluación.

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Estudiantes del Máster</i>	
Componente	Componente de evaluación: autoevaluación y acreditación	
Categorías de análisis	Unidad de contexto	Unidades de registro
Evaluación -E-	Información generada en el ítem 13 -Parte B-	<p>“[<u>Parrillas de evaluación</u>]. Se trata de tablas en las que incluyo los criterios que tengo en cuenta (conceptos, procedimientos y actitudes).”</p>

Tabla 20. Registro de las informaciones de los estudiantes del Máster sobre la frecuencia y modo en que utilizan los programas e instrumentos para su propia evaluación.

Como recogen la *Tabla 18*, la *Tabla 19* y la *Tabla 20*, existe una diversidad de programas e instrumentos que los tres sectores informantes utilizan para su propia evaluación, al igual que la frecuencia con que los utilizan, variando desde la utilización del instrumento una vez por cada trimestre, hasta su uso cada dos o tres cursos académicos.

Los datos relativos al componente de eficacia: sensibilización ante el propio perfil profesional y auto percepciones de eficacia personal

Por último, presentamos el registro y análisis de los datos recogidos a través de una escala *Likert*, que se ajustan a la Categoría 3. *La autoeficacia percibida*. Con el fin de salvar la distorsión de datos e inducir a errores, se opta por el sistema de frecuencia de aparición de los ítems dispuestos por cada categoría de análisis.

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Docentes educadores</i>				
Componente	Componente de eficacia: sensibilización y auto percepciones de autoeficacia				
Categorías de análisis	Subcategorías		Unidad de contexto	Frecuencia de aparición (ítems)	
Autoeficacia percibida -AP-	C/II	Inter	Pregunta 15 (ítem 1-5)	Pocas veces (20)	Nunca (16)
					Muchas veces (15)
					Siempre (4)
	C/II	Intra	Pregunta 15 (ítem 25-30)	Siempre (32) Muchas veces (32)	Pocas veces (2)
					Nunca (0)
					Muchas veces (23)
	C/OG		Pregunta 15 (ítem 6-10)	Siempre (26)	Pocas veces (5)
					Nunca (1)
					Siempre (23)
	C/TE y C/SR		Pregunta 15 (ítem 11-19)	Muchas veces (44)	Pocas veces (16)
					Nunca (16)
					Siempre (14)
C/IM		Pregunta 15 (ítem 20-24)	Muchas veces (22)	Pocas veces (11)	
				Nunca (8)*	
				Se debe a ítem 20	

Tabla 21. Registro y análisis de las respuestas de los docentes educadores a los enunciados de la escala *Likert*.

Como se muestra en la *Tabla 21*, la auto percepción de los *docentes educadores* respecto a sus competencias profesionales es, por lo general, bastante alta sobresaliendo la competencia organizativa y de gestión del centro. Sin embargo, la competencia interpersonal resulta ser la menos adquirida.

Para pormenorizar el análisis de los datos generados en la unidad de contexto especificada en la *Tabla 21*, es preciso prestar atención al enunciado número 20 del ítem 15, -referido a evaluar programas o a otros profesores-, dado que este ítem presenta una homogeneidad de carácter negativo en las respuestas aportadas, a pesar de pertenecer a una categoría que, en conjunto, denota un alto grado de competencia adquirida.

UNIDAD DE ANÁLISIS	<i>Docentes formadores</i>				
Componente	Componente de eficacia: sensibilización y autopercepciones de autoeficacia				
Categorías de análisis	Subcategorías	Unidad de contexto	Frecuencia de aparición (ítems)		
Autoeficacia percibida -AP-	C/II	Inter	Pregunta 15 (ítem 1-5)	Muchas veces (21)	Siempre (9)
					Pocas veces (13)
					Nunca (7)
	C/II	Intra	Pregunta 15 (ítem 25-30)	Siempre (45)	Muchas veces (15)
					Pocas veces (0)
					Nunca (0)
	C/OG		Pregunta 15 (ítem 6-10)	Siempre (27)	Muchas veces (19)
					Pocas veces (3)
					Nunca (1)
	C/TE y C/SR		Pregunta 15 (ítem 11-19)	Muchas veces (38)	Siempre (35)
					Pocas veces (11)
					Nunca (6)
C/IM		Pregunta 15 (ítem 20-24)	Siempre (26)	Muchas veces (16)	
				Pocas veces (4)	
				Nunca (4)	

Tabla 22. Registro y análisis de las respuestas de los docentes formadores a los enunciados de la escala *Likert*.

Como se puede observar en la *Tabla 22* anterior, los *docentes formadores* manifiestan, a través de sus autopercepciones, un alto grado,- superior al de los *docentes educadores*-, en todas las competencias profesionales que se les plantean como docentes de LE y que se han tomado para identificar su grado de autoeficacia percibida. En particular, los enunciados escogidos con mayor frecuencia han sido aquellos cuyas categorías corresponden a la competencia intrapersonal, a la competencia organizativa y de gestión del centro y a la competencia en innovación y mejora.

UNIDAD DE ANÁLISIS	Componente de eficacia: sensibilización y autopercepciones de autoeficacia				
Categoría informante	<i>Estudiantes del Máster</i>				
Categorías de análisis	Subcategorías	Unidad de contexto	Frecuencia de aparición (ítems)		
Autoeficacia percibida –AP-	C/II	Inter	Pregunta 15 (ítem 1-5)	Muchas veces (9)	Siempre (3)
					Pocas veces (4)
					Nunca (4)
	C/II	Intra	Pregunta 15 (ítem 25-30)	Siempre (12)	Muchas veces (10)
					Pocas (2)
					Nunca (0)
	C/OG		Pregunta 15 (ítem 6-10)	Muchas veces (14)	Siempre (4)
					Pocas veces (2)
					Nunca (0)
	C/TE y C/SR		Pregunta 15 (ítem 11-19)	Muchas veces (12) Pocas veces (12)	Siempre (8)
					Nunca (4)
	C/IM		Pregunta 15 (ítem 20-24)	Muchas veces (12)	Siempre (1)
Pocas veces (5)					
Nunca (2) se debe al ítem 20					

Tabla 23. Registro y análisis de las respuestas de los estudiantes del Máster a los enunciados de la escala *Likert*.

Como ilustra la *Tabla 23* anterior, los *estudiantes del Máster* presentan una constante homogeneidad en sus grado de competencias, atribuyendo especialmente un alto grado en la competencia intra e interpersonal, la competencia organizativa y de gestión del centro y la competencia en innovación y mejora, en función de sus autopercepciones.

CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. La fase de interpretación de los resultados

Corresponde a esta fase, por una parte, la presentación formal de los resultados obtenidos tras el análisis de los datos y, por otra, la confección de las interpretaciones que se derivan de tales resultados y la producción de las inferencias convenientes, en base al análisis descriptivo y al análisis categorial llevados a cabo en el Capítulo 4, apartado 4.2. del Trabajo. Estas operaciones se elaboran sistemáticamente, en función de los componentes ya descritos y de las categorías y subcategorías de análisis determinadas.

Para lo que bien conviene a los diferentes aspectos que tienen lugar en este apartado, adoptamos nuevamente la perspectiva de Jodelet (1986) respecto a las representaciones sociales, quien establece sobre éstas que:

[...] condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que nos permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social. (p. 472).

Así pues, establecemos las interpretaciones de los resultados en función de la red de correlaciones reflejada en la *Figura 4*, la cual se ilustra en el apartado 4.1.1. del presente Trabajo. Se trata de establecer cruces relacionales entre los distintos componentes del desarrollo profesional y las respectivas categorías y subcategorías de análisis para la formulación de las inferencias oportunas en base a los resultados y sus interpretaciones.

Componente formativo y componente competencial conforme a la Categoría 1. La formación continua del docente de LE y el desarrollo de competencias profesionales

En función de los registros de datos reflejados en la *Tabla 3*, la *Tabla 4* y la *Tabla 5*, y apelando a los comentarios realizados para cada una de ellas, se pueden observar tanto diferencias como aspectos comunes, entre los ámbitos de formación continua en los que se hallan implicados los tres sectores de informantes.

El ámbito de actualización e innovación metodológica/didáctica es el único seleccionado por los tres sectores informantes, siendo uno de los que más sobresale entre los ámbitos de formación continua marcados por los docentes educadores y formadores, y el único expresado por los estudiantes del Máster. Además del ámbito de actualización e innovación metodológica/didáctica, estos dos sectores de informantes han recibido, del mismo modo, formación continua mayoritaria en lo referente a las propias destrezas lingüísticas, a los conocimientos teóricos relativos a la LE y a las TIC.

Asimismo, el sector de los docentes formadores es el único que cubre todos los ámbitos de formación continua, de entre los que el relativo a los programas europeos destaca considerablemente con respecto al sector de los docentes educadores, el cual no se ha involucrado todavía en dicho ámbito.

De manera coincidente, los ámbitos de metodología AICLE/CLIL/EMILE y el del PEL son los menos trascendentes para los sectores de los docentes educadores y formadores, siendo estos últimos -con la diferencia de que integran un participante menos- los que superan ligeramente en cantidad a los docentes educadores en estos dos ámbitos. Y solamente un participante del total de la muestra -componente del sector de los docentes formadores-, se ha implicado en el ámbito del currículo integrado.

Y, en general, en la modalidad presencial y *online* han sido las formaciones más cursadas por los tres sectores de informantes; al contrario que el seminario o jornada, menos escogidos.

A la luz de los resultados anteriormente expuestos, es preciso resaltar el papel que juega la formación continua en el sector de los docentes formadores; un papel al parecer muy importante, puesto que se trata del sector informante que más se ha implicado en los diferentes ámbitos de formación planteados, a pesar de estar constituido por un participante menos de los que comprende el sector de los docentes educadores. Las razones que justifican la amplia y variada formación continua recibida por este sector pueden girar, por una parte, en torno a los crecientes retos y demandas planteadas para los docentes formadores en LE desde los diferentes niveles estructurales y organizativos, que se puede traducir en el compromiso y las responsabilidades profesionales que el docente formador de LE ha de asumir en el ejercicio de su profesión. Y por otra parte, en torno a la búsqueda de la calidad que han de emprender en el mundo competitivo del empleo; búsqueda que la han cifrado en los distintos ámbitos de formación continua que les son planteados.

Distinto se nos presenta el caso del sector de los docentes educadores, quienes –en vista de su formación recibida- no se involucran homogéneamente en los ámbitos de formación continua, ya que no dan cabida a aquellos ligados a programas y herramientas europeas, como son el ámbito de los programas europeos o el del PEL. Esta situación particular podría deberse a la relevancia que, desde las necesidades sociales y educativas, se concede a determinados ámbitos de formación continua, -situándolos en una posición de elección primordial y casi de carácter urgente-, en los cuales, los docentes educadores se ven requeridos a participar, con el fin de ajustar armónicamente la enseñanza. Y el consecuente relego que se establece a otros ciertos ámbitos formativos, a los que ya hemos aludido, que no hace sino aclamar la necesidad de prestarles la atención que merecen por su equitativa importancia con los demás.

Como ya se ha mencionado, el ámbito de actualización e innovación metodológica/didáctica ha resultado ser muy representativo para los tres sectores informantes. Quizá esto nos revela la sólida conciencia extendida entre los docentes y

estudiantes de instaurarse en un marco permanente de reciclaje profesional y actualización de sus métodos docentes, en donde puedan tomar contacto con nuevos enfoques, modelos o tendencias emergentes y familiarizarse con nuevas formas de gestionar el aula, así como diseñar y manipular recursos materiales. Sin embargo, si atendemos al componente de innovación que nos plantea el ámbito de formación continua anterior, unido a la relación que dicho componente posee con el ámbito de la metodología AICLE/CLIL/EMILE y el ámbito del currículo integrado; observamos que tal componente no está cubierto en todas sus vertientes. En este sentido, exaltamos la necesidad que deberían asumir los docentes de LE de contemplar los dos ámbitos de formación continua citados anteriormente -con independencia de su situación, y tiempo (Schön, 1983) y de la dimensión (educativa o formativa) en la que desempeñen su trabajo-, como opciones formativas que bien pueden incidir de manera significativa en su desarrollo profesional.

Asimismo, ante las manifestaciones explícitas que han ofrecido los sectores informantes con respecto a otros ámbitos de formación en los cuales han participado, consideramos conveniente destacar que se trata de aspectos que, en el caso de los docentes educadores, se encuentran estrechamente vinculados al ámbito de la Psicología y de la Pedagogía, tal como expresan las siguientes unidades de registro recogidas en la *Tabla 3*: “Inteligencia emocional” y “Atención a la diversidad”. Y en el caso de los docentes formadores y de los estudiantes del Máster se trata de aspectos más bien relacionados con la metodología didáctica, tal como se deduce de las siguientes unidades de registro reflejadas en la *Tabla 4* y la *Tabla 5*: “elaboración de exámenes, materiales didácticos, estudio y aplicación de tablas de corrección, gestión de bibliotecas de centros...” y “libros de texto”. Todos ellos aspectos que estimamos pueden ser incluidos principalmente en el ámbito de actualización e innovación metodológica/didáctica, lo cual ensalzaría aún más este ámbito de entre aquellos de los que los tres sectores informantes han sido más partícipes.

De igual modo, se puede inferir que tanto la doctora como los docentes de mayor edad de los tres sectores informantes son quienes más tiempo de formación han recibido, predominantemente en modalidad presencial y *online*. Y por lo que a éstos se refiere, es preciso indicar la importante función que ejercen a la hora de gestionar los distintos ámbitos de formación continua; función que revierte en la toma de decisiones que realice el docente de LE para remediar sus necesidades y operativizar sus carencias formativas a través del itinerario por los diferentes ámbitos de formación que se le plantea.

En este sentido, el docente de LE –a la vista de su perfil profesional y las condiciones de su situación particular- es quien ha de sopesar adecuadamente los ámbitos que solventen sus necesidades formativas, al igual que saber distribuir y compaginar su participación en ellos, a través de la modalidad y el tiempo.

Por lo que respecta a la atribución de importancia a cada una de las competencias planteadas como propias del docente de LE –tomadas del *Modelo* (JCyL, 2011a)-, los sectores informantes valoran, en general, todas las competencias de manera muy positiva. No obstante, entre los tres sectores existen ciertas diferencias, destacando entre las más significativas el mayor valor otorgado por parte de los docentes formadores y los estudiantes del Máster a aquellas competencias de las que se espera que un educador atribuya mayor importancia como, por ejemplo, la competencia didáctica o la competencia en gestión de la convivencia. Se infiere pues, la existencia de discrepancias internas y externas producidas en los docentes educadores, ya que han podido verse avocados a una responsabilidad directa, conforme a la cual tienden a prescindir aquellas competencias más dirigidas al propio ámbito educativo.

Los estudiantes del Máster atribuyen a las competencias valores superiores a los que otorgan los docentes educadores y formadores, a excepción de la competencia científica cognitiva y la competencia digital; lo cual nos permite deducir la amplia consciencia que

desde la formación inicial se difunde sobre la importancia de desarrollar y complementar el conjunto de todas las competencias, como bien expresa uno de los participantes al respecto, manifestando que “es complicado valorar la importancia sin tener en cuenta la relación que existen entre ellas”, (*Tabla 9*).

Es preciso tener también en cuenta la modesta valoración que los tres sectores efectúan de la competencia digital y de la competencia social relacional, siendo precisamente dos competencias por las que, hoy en día, más se apuesta en cualquier ámbito laboral. Esta contradicción nos parece estar derivada del insuficiente provecho que el profesorado extrae de dichas competencias; causado, a su vez, por una escasa transferibilidad de la formación recibida al aula. Este parecer lo basamos en función de la disposición de los datos registrados en la *Tabla 10*, en donde es la competencia digital la que más mejora, supuestamente, tras la formación continua recibida. Hecho que no sucede, sin embargo, con la competencia social relacional. Y en relación con la competencia didáctica, en el caso de los docentes formadores, coincide la alta importancia que la atribuyen con la competencia que más han mejorado a través de la formación continua; al contrario que los docentes educadores, quizá porque éstos ya recibieron una gran formación didáctica en su periodo de formación inicial.

Junto a la competencia digital, la competencia en innovación y mejora se sitúa entre las que más mejoran tras recibir formación continua, sin ser correspondida, en cambio, como una de las competencias mejor valoradas por los sectores informantes.

Ante estas constataciones, caben destacar las altas valoraciones otorgadas, en general, por los docentes de menor edad a las competencias profesionales, frente a las atribuidas por los docentes de mayor edad, quienes efectúan valoraciones menos uniformes, a las cuales puede subyacer un sentido profesional crítico o, contrariamente, una escasa conciencia acerca de las ventajas que supone valorar positivamente y equitativamente todo el referencial de competencias profesionales que les son planteadas.

Por lo que se refiere a las explicaciones y justificaciones que los sectores informantes manifiestan sobre las competencias atribuidas con mayor importancia, se reflejan diversos aspectos que, en su mayoría, terminan desembocando en los deseos de establecer una enseñanza eficaz y mejorar la práctica docente, así como de asentar las bases del aprendizaje a través de un clima de aula marcado por la cohesión, la cooperación y la interacción. Si bien es cierto que tanto los docentes educadores como los formadores expresan, de manera equitativa, enunciados que atañan a la enseñanza y al aprendizaje, los estudiantes del Máster se inclinan más por el aprendizaje, pues insisten en aspectos dirigidos directamente en beneficio del alumnado.

Y atendiendo a las acciones pasadas, actuales y futuras que los sectores informantes han emprendido, emprenden y se proponen emprender, con el fin de mejorar sus competencias, estimamos oportuno hacer referencia a los siguientes aspectos:

En base a las unidades de registro recogidas en la *Tabla 11* y a las intensidades promedio reflejadas en la *Tabla 14*, el sector de los docentes educadores manifestó que las acciones que ha realizado o realiza para mejorar sus competencias giran, fundamentalmente, en torno a cursos de formación continua, a la formación en el extranjero, a compartir materiales y experiencias con compañeros de profesión y a visualizar películas en una LE. Y si tenemos en cuenta las interpretaciones que ya se han expuesto acerca de los ámbitos de formación a los que se ha inscrito este sector informante, es preciso señalar la necesidad que han percibido los docentes educadores de mejorar su competencia comunicativa y lingüística; razón por la cual se inscriben en los ámbitos de formación continua correspondientes y por la que emprenden las acciones que hemos comentado para satisfacer cuanto sea posible dicha necesidad. De esta consideración se desprende una carencia principalmente lingüística -en lo que a las LE se refiere-, cuyo origen quizá proviene de la larga tradición monolingüe que nuestro contexto nacional (*macro*) ha experimentado en las últimas décadas. Y se localiza, de forma específica, en el

contexto de la formación inicial; el cual se encarga de instruir a los estudiantes en diversas materias de carácter predominantemente didáctico y curricular relegando a un plano inferior el desarrollo de competencias relacionadas con las LE. Esta idea se respalda en la presencia de las tres asignaturas dedicadas al conocimiento de aspectos lingüísticos en LE -ofertadas en el Plan de estudios del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid-, frente al resto de las 32 asignaturas que completan el Título. Presencia que invitamos a ser repensada por los agentes responsables de establecer las diferentes disposiciones que regulan y determinan las disciplinas curriculares objeto de estudio y ajustar su respectiva carga horaria. Y conforme a las manifestaciones explícitas por este mismo sector informante –el de los docentes educadores- sobre las acciones futuras que piensa llevar a cabo para mejorar sus competencias, sobresale la continuación en los distintos ámbitos de formación continua y viajar al extranjero. Este hecho no hace sino apoyar las consideraciones anteriores a lo relativo a los aspectos lingüísticos; produciéndose, además, una tácita inadvertencia a tomar en consideración abarcar y mejorar el resto de competencias que les son planteadas a los docentes de LE.

En base a las unidades de registro recogidas en la *Tabla 12* y a las intensidades promedio reflejadas en la *Tabla 15*, el sector de los docentes formadores manifestó que las acciones que ha realizado o realiza para mejorar sus competencias giran, fundamentalmente, en torno a la formación por cuenta propia, a los cursos de formación, a vivir en el extranjero y permanecer en contacto con las LE y a la innovación. De estas acciones se desprende la voluntad predispuesta por el sector informante de cultivar sus conocimientos para la mejora de la competencia científica cognitiva, en la perspectiva de la búsqueda de la calidad docente y la presunta finalidad de aproximarse a la excelencia profesional. Este aspecto se corrobora con las acciones futuras expresadas por el sector informante, las cuales presumen mantenerse en la misma línea.

Y en base a las unidades de registro recogidas en la *Tabla 13* y a las intensidades promedio reflejadas en la *Tabla 16*, el sector de los estudiantes del Máster ha situado los propios estudios de posgrado entre las acciones actuales que se encuentra realizando para mejorar sus competencias profesionales, poniendo de relieve la importancia de aprender de la propia experiencia y de continuar formándose entre las acciones futuras.

Sin embargo, y como es de rigor tener en cuenta, se debe atender a aquellas competencias que han sido objeto de mejora con menor trascendencia –entre los tres sectores informantes, especialmente en los docentes educadores-, como son: La competencia científica cognitiva, la competencia en gestión de la convivencia, la competencia intra e interpersonal, la competencia en trabajo en equipo, la competencia organizativa y de gestión de la calidad, y la competencia social-relacional. Coincidentemente, -a excepción de las dos primeras-, se trata de cuatro de las cinco competencias que se han tomado como aquellas que inciden en la autoeficacia percibida del docente de LE. Esta coincidencia nos puede ya indicar bajas percepciones de autoeficacia, cuya solución puede encontrarse en los ámbitos de formación continua, donde la primacía de los contenidos que tratan revierte en la mejora de ciertas competencias, no correspondiéndose con aquellas vinculadas a la autoeficacia percibida del docente de LE.

Componente de evaluación: autoevaluación y acreditación, conforme a la Categoría 2. La evaluación del propio perfil profesional del docente de LE

Un número escaso de docentes educadores se sirve de programas e instrumentos para su propia evaluación docente, de entre los cuales no precisan el instrumento concreto que utilizan. Lo que sí puntualiza este sector informante es, por una parte, la frecuencia de uso de tales instrumentos -siendo al menos utilizados en 3 o más ocasiones durante un curso escolar-, y por otra, el modo en que lo utilizan caracterizado por las respectivas informaciones aportadas de los alumnos.

Por el contrario, la mayor parte de los docentes formadores se sirve de encuestas como principal instrumento para su propia evaluación docente, encontrándose una variabilidad en la frecuencia de uso, pues sobresale el empleo de los instrumentos en repetidas ocasiones a lo largo del curso académico, aunque otros docentes lo utilizan una vez por cada curso o hasta incluso cada tres cursos. Y los estudiantes del Máster a penas se sirven de programas e instrumentos para su propia evaluación docente, siendo uno de ellos quien emplea parrillas de evaluación en las que incluye criterios propios para su evaluación.

Es de nuevo, en este caso, el sector de los docentes educadores quien presenta menor servidumbre de programas e instrumentos para evaluar su propia actuación docente; hecho que, sin duda, nos remite a considerar la falta de auténticas autopercepciones sobre las condiciones de su desarrollo profesional, ya que la evaluación y autoevaluación son dos grandes pilares para la transformación de las prácticas de enseñanza (Perrenoud, 2008) que dan cuenta de los atributos que influyen en la mejora de sus competencias profesionales.

Por lo que se refiere a la actualización de certificados de acreditación a través de pruebas oficiales, los resultados obtenidos de los sectores informantes se presentan con mayor homogeneidad que los resultados de los programas e instrumentos para su propia evaluación docente. Podemos afirmar que la mitad de cada sector informante pasa pruebas oficiales para actualizar sus certificados de acreditación en LE, lo cual tiene mayor sentido en el caso de los docentes educadores, -quienes ya habían manifestado la necesidad de mejorar su competencia comunicativa y lingüística- y en el caso de los estudiantes del Máster en función del análisis descriptivo efectuado conforme al *componente identificador: El perfil profesional*. En este sentido del análisis descriptivo llevado a cabo sobre dicho componente, se encuentra interpretación a la realización de pruebas oficiales por parte de los docentes formadores, puesto que se trata de aquellos que presentan determinadas características -como, por ejemplo, la edad-, que inducen a la lógica de utilizar pruebas oficiales para obtener y actualizar sus certificados lingüísticos de acreditación.

Componente de eficacia: sensibilización y auto percepciones de autoeficacia, conforme a la Categoría 3. La autoeficacia percibida

En el caso del sector de los docentes educadores, los resultados obtenidos muestran unos índices bastante altos en la auto percepción del estado de los componentes que engloban sus competencias profesionales -tomadas como subcategorías de la categoría principal de análisis *La autoeficacia percibida*-, a excepción de la parte *inter* de la competencia intra e interpersonal. Parte que ha resultado ser correspondida con el enunciado “pocas veces” perteneciente a los establecidos para la escala *Likert* empleada en el ítem 15. Apelando a las especificaciones planteadas por el *Modelo* (JCyL, 2011a) y por el *EPG* (EAQUALS, 2013), la parte *inter* comprende conocimientos, destrezas y actitudes que giran en torno a la orientación, las propias limitaciones, la tutorización/mentorización y el *feedback*. Estos aspectos -formulados en distintos enunciados del ítem 15 del cuestionario-, reflejan las carencias percibidas por el sector encuestado, que desembocan en la necesidad de mejorar su competencia interpersonal.

Asimismo, es preciso detallar que, tanto la competencia intrapersonal como la competencia organizativa y de gestión de la calidad, han constituido los índices más altos por lo que se refiere a la auto percepción del estado de tales competencias, bajo las formulaciones pertinentes realizadas en el ítem 15 en base a las especificaciones planteadas en el *Modelo* (JCyL, 2011a), el *Plan* (JCyL, 2011a) y el *EPG* (EAQUALS, 2013). Índices que superan ligeramente a las competencias también altamente posicionadas como son la competencia en trabajo en equipo, la competencia social-relacional y la competencia en innovación y mejora.

Ante estos resultados, cabe interpretar que las auto percepciones que los docentes educadores poseen sobre el estado de sus competencias profesionales son las que se esperan del conjunto de docentes de su sector. Un sector cuya formación inicial y ámbitos de formación continua que le es planteado, así como el conjunto de responsabilidades a las que

se ve avocado dentro de nuestro contexto educativo nacional (*macro*), atienden de forma prioritaria -como ya hemos expuesto-, al desarrollo de determinadas competencias. Y a la vista está, por lo tanto, la necesidad que presenta este sector de tomar medidas para mejorar su competencia interpersonal, traducida en los aspectos anteriormente mencionados.

En el caso del sector de los docentes formadores, los resultados obtenidos muestran índices muy altos en las autopercepciones que poseen sobre el estado de los componentes que conforman su referencial de competencias profesionales. En particular, la competencia intrapersonal, la competencia organizativa y de gestión de la calidad y la competencia en innovación y mejora se presentan bajo el título “siempre” de la escala *Likert* y, la competencia interpersonal, la competencia en trabajo en equipo y la competencia social-relacional bajo el título “muchas veces”. Estas altas atribuciones se derivan de los resultados que ya se han venido apreciando a lo largo de los análisis y resultados anteriores, los cuales nos advierten de un sector sólidamente formado y con alta consciencia y expectativas para continuar desarrollándose profesionalmente.

Y, por último y para concluir la presentación e interpretación de resultados, atendemos al sector de los estudiantes del Máster, quienes –en lo relativo al componente de eficacia-, reflejan altos índices sobre los componentes de las competencias profesionales, a excepción de la competencia en trabajo en equipo y la competencia social-relacional. Pormenorizando esta afirmación, cabe señalar la situación en que se encuentra, nuevamente, la competencia intrapersonal; situación caracterizada por recibir los mayores índices de autopercepción sobre sus componentes. El resto de competencias se disponen bajo el enunciado “muchas veces” con la salvedad que hemos expuesto de la competencia en trabajo en equipo y la competencia social-relacional encasilladas entre “muchas veces” y “pocas veces”. Este hecho no coincide, *a priori*, con lo que se espera del sector de los estudiantes del Máster, puesto que desde la formación inicial son competencias que desde la esencia de Bolonia se han venido desarrollando en los futuros maestros; sin embargo,

cabe entender el resultado obtenido en ellas tomando en cuenta los aspectos señalados en el análisis descriptivo efectuado sobre *componente identificador: El perfil profesional* tales como los estudios previos y la ocupación profesional, y tomando en cuenta, además, los enunciados que recogen los componentes de estas dos competencias.

Llegados a este punto, se infiere la existencia de una carencia en los docentes de LE, tanto de conocimiento como de visión crítica, para cuyo remedio se consideraría idóneo la asignación de la figura de un asesor externo de calidad. Asesor tal como un mentor o un orientador (por las propias características de la competencia interpersonal), procedente de la Universidad o de los Departamentos de Orientación de los respectivos centros, cuya función se sitúe en el acompañamiento al docente de LE en su propio proceso de toma de decisiones y la guía en su proceso formativo.

Exponemos -para este último apartado-, la siguiente tabla, en la cual se recogen los resultados relativos a la categoría de análisis *La autoeficacia percibida*, -como eje principal en que se sustenta nuestro objeto de estudio-, y como aspecto previsor de las reflexiones contempladas en el apartado de las Conclusiones:

CP Unidades de análisis	C/II	C/OG	C/TE	C/IM	C/SR
Docentes educadores	Muchas veces	Siempre	Muchas veces	Muchas veces	Muchas veces
Docentes formadores	Siempre	Siempre	Muchas veces	Siempre	Muchas veces
Estudiantes del Máster	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Muchas veces	Algunas veces

Tabla 24. La identificación del estado de las competencias profesionales de los sectores informantes conforme a su sentimiento de eficacia percibida.

5.2. Relaciones con los componentes teóricos-conceptuales

A la luz de los resultados obtenidos y de las interpretaciones efectuadas, se observa en los docentes de LE encuestados una firme creencia –en consonancia con la primera premisa que utilizamos- de la utilidad de la formación como un espacio que los profesionaliza. Ante las manifestaciones recogidas de los tres sectores informantes, encontramos el sentimiento común que poseen en estrecha relación con el objetivo estratégico del programa “Educación y Formación 2020” recogido en el Capítulo 1 del presente Trabajo. En él se refleja la pretensión de “mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación” (segundo objetivo estratégico, C119/3).

Por lo que se refiere a las manifestaciones explícitas que los encuestados aportan acerca de formarse en el extranjero, es preciso relacionarlo, por una parte, con los aspectos relativos a la movilidad por el espacio europeo que aparecen recogidos en los documentos ya citados como son el *PEL* o el *Europass* y, por otra, con el objetivo número 6 de la Educación para la década 2010-2020 del *Plan de acción* (Ministerio de Educación, 2010-2011) citado en el Capítulo 1 del presente Trabajo.

En base a la segunda premisa que utilizamos, -referida a que el desarrollo profesional se inscribe en el tiempo y en situaciones se complementa con la capacidad para pensar la acción (Schön, 1983) contribuyendo conjuntamente al desarrollo profesional del docente de LE-, cabe destacar los datos analizados relativos al perfil profesional de los encuestados. En función del análisis descriptivo realizado de dicho perfil, encontramos variaciones entre los docentes de LE como, por ejemplo, la realización mayoritaria de pruebas oficiales para la actualización de certificados de acreditación (EAQUALS, 2013; Tejada, 2013) en docentes educadores y estudiantes del Máster menores de 35 años de edad. Aspecto que condiciona y

fortalece la configuración del desarrollo profesional de los docentes de LE y sobre el cual, los encuestados manifiestan altos índices de autoeficacia percibida (Bandura, 2006). De igual manera ocurre con los deseos de continuar con los ámbitos de formación continua que no son sino la voluntad explícita de instaurarse en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida (Tejada, 2013), en el cual los docentes educadores necesitan encontrar los sistemas apropiados que cubran las necesidades que presentan relativas a la orientación, sus propias limitaciones personales, la tutorización/mentorización, el *feedback* (Desimone, 2009), etc. como aspectos contituyentes de su competencia interpersonal (JCyL, 2011a).

CONCLUSIONES

Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid
Universidad de Valla

Corresponde en este apartado cerrar el Trabajo Fin de Máster con las conclusiones que, de manera reflexiva y generalizable, enunciamos desde las dimensiones esenciales que caracterizan a este Máster; a saber:

Desde la dimensión propiamente investigadora, aquellas conclusiones que constituyen un conjunto de aportaciones, afirmaciones, respuestas o tentativas de respuestas que se pretenden con efectos sobre el desarrollo de las competencias profesionales del docente de LE; es decir, conclusiones en función del objeto de estudio, de las premisas utilizadas, de los objetivos formulados y de los indicadores extraídos de los componentes teóricos.

Desde la dimensión formativa, además, las relativas al proceso de elaboración del Trabajo, así como las relativas a las posibles perspectivas para futuras líneas de investigación.

□ Desde la dimensión propiamente investigadora:

♦ Los docentes de LE -en nuestro contexto nacional, en virtud del principio de subsidiariedad que preside la Educación y la Formación para los individuos de los Estados miembros de la Unión Europea y de la mejora de la calidad educativa-, son los responsables últimos de:

- Por una parte, la toma de conciencia de la importancia de su propio perfil profesional docente, en virtud a su vez de las competencias profesionales docentes que debe poseer, conforme a las determinaciones europeas al respecto; y

- Por otra parte, su propia profesionalización y desarrollo profesional, en virtud a su vez de los principios que sustentan el *EPG* para el espacio europeo, conforme a las determinaciones europeas sobre evaluación y acreditación de competencias profesionales a lo largo de la vida.

♦ A la luz de los resultados obtenidos de los *componentes del desarrollo profesional del docente de LE* y ante la interpretación de los mismos, se revelan las siguientes conclusiones:

- La atención al sentimiento de eficacia personal -concretado en su autoeficacia percibida- se muestra como un “lugar” de indagación muy productivo, ante las evidencias generadas sobre los rasgos y características de la configuración del desarrollo profesional de los docentes de LE.

- La complementariedad de la sensibilización ante su propio perfil profesional y de las autopercepciones sobre las condiciones de configuración de su desarrollo profesional se convierte en una estrategia de profesionalización de estos docentes de LE, en diversas direcciones:

✓Una equitativa atribución de importancia sobre todos los ámbitos de formación continua -sin otorgar mayor relevancia a unos sobre otros-, satisfará las intenciones de desarrollar por igual el referencial de competencias profesionales planteadas para el docente de LE.

✓La integración de los ámbitos de formación continua relativos a la metodología AICLE/CLIL/EMILE y al currículo integrado, contemplados como componentes intrínsecos y complementarios de la innovación, pueden ampliar significativamente el campo de las acciones que pueden ser emprendidas por el docente de LE para contribuir a la mejora de la calidad educativa.

✓Una buena selección de los ámbitos de formación continua planteados para el docente de LE y una buena gestión de los mismos a través de la adecuada elección de modalidad y tiempo -en función del propio perfil profesional y de las condiciones profesionales del docente de LE-, puede operativizar la capacidad de su recorrido formativo e influir en el rendimiento disciplinar del docente de LE para su excelencia profesional.

- ✓Una valoración equitativa de las competencias profesionales propias del docente de LE implicará la distribución equitativa en la elección, para cursar los ámbitos de formación continua que le son planteados.
 - ✓La contribución a la mejora de las competencias profesionales del docente de LE sería efectiva, si desde la formación inicial se abarcara todo el espectro disciplinar focalizado en desarrollar las competencias profesionales de los futuros maestros, enfatizando en aquellos ámbitos que sienten sólidamente las bases y permitan remediar las carencias competenciales actuales percibidas, tanto en comunicación lingüística como en las de los otros componentes analizados.
 - ✓La facilitación de oportunidades y la disposición de los medios necesarios para la formación continua eficaz de los docentes educadores en LE reducirán las interferencias que éstos encuentran en su desarrollo profesional.
 - ✓La utilización de programas e instrumentos de evaluación de forma asidua, por una parte, profesionalizaría al docente de LE, por cuanto le permitiría “visualizar” el estado de sus competencias e identificar sus necesidades de formación; y, por otra parte, regularizaría positivamente el nivel de auto percepciones que posee el docente de LE sobre las condiciones de su desarrollo profesional.
 - ✓La autoeficacia percibida del docente de LE regula su toma de decisiones para involucrarse en los distintos ámbitos de formación continua y en aquellas acciones destinadas a mejorar sus competencias profesionales, desde el punto de vista de su sistema propio de factores personales, externos e internos.
- Los planes formativos y la toma de decisiones del docente de LE sobre su desarrollo profesional requieren de un acompañamiento –de una asesoría de alta calidad-, en función, por una parte, de las diversas situaciones de enseñanza y del tiempo de docencia y, por otra, de las informaciones generadas en torno a la autoeficacia percibida.

- El productor como “mecanismo generador” y el producto como “objeto resultante” de una oferta y diseño de planes de formación, así como de las acciones de un “profesional asesor” sobre el itinerario de profesionalización y desarrollo profesional del docente de LE se encuentran en la autoeficacia percibida.

☐ Desde la dimensión formativa:

♦ *En torno al proceso de elaboración del Trabajo Fin de Máster*

Este Trabajo Fin de Máster, desde la declaración de intenciones expresada en la Introducción del mismo hasta la fase final de redacción del documento, es el resultado tangible de un proceso continuo de toma de decisiones, guiadas éstas siempre por la búsqueda de la coherencia entre componentes teóricos y metodológicos.

Como corresponde a un proceso de investigación y para el diseño de la misma, la delimitación del objeto de estudio y su orientación se organizan a la búsqueda de la adecuación y la pertinencia teórico-conceptual, dentro de los paradigmas propios del ámbito científico de la Educación y, en particular, de la Didáctica de las Lenguas-Culturas. El recurso a éste último ha estado guiado por la búsqueda de la validez conceptual requerida, en torno a ese componente central de toda situación de enseñanza-aprendizaje de LE, que es el colectivo de docentes en los que centramos nuestra atención. En este sentido concluimos que:

- El acceso a las fuentes bibliográficas y a los referentes expertos ha estado guiado por criterios de orden científico y empírico, de forma que la selección documental, por aproximaciones sucesivas, ha ido aportando aquellos aspectos clave tanto institucionales como teórico-conceptuales, estimados oportunos y adecuados para elaborar la Parte I.

- La determinación de los aspectos metodológicos del trabajo de investigación, y en concreto la concepción y elaboración del instrumento estratégico y operativo de indagación para la recogida de datos han sido posibles a la búsqueda del criterio de fiabilidad requerido. Instrumento resultante que, siendo conscientes del carácter de la muestra intencional invitada, ha funcionado con un alto grado de operatividad ante los datos generados.

♦ *En torno a perspectivas para futuras líneas de investigación*

Ante el alcance de las palabras clave contempladas a través del título de este Trabajo Fin de Máster, así como ante el conocimiento producido en función de los objetivos del mismo, cabe considerar –por su pertinencia y utilidad-, las siguientes perspectivas de investigación:

- a) La profesionalización del docente de LE *de* y *en* otros contextos, atendiendo a su autoeficacia percibida, permitiendo realizar estudios comparados que muestren paralelismos, discordancias entre unos contextos y otros, a la búsqueda de puntos fuertes y débiles y de su remediación.
- b) La autoeficacia del docente de LE estudiada por medio de indicadores de más amplio espectro que los que empleamos en nuestro Trabajo, con la finalidad de conocer la potencialidad y fortaleza de los mismos, su complementariedad, interdependencias etc., en su incidencia sobre el sentimiento de eficacia personal del docente de LE.
- c) La profundización del presente Trabajo, accediendo a una muestra poblacional que permita un estudio longitudinal, así como el empleo simultáneo de otras técnicas de recogida de datos, como la entrevista o la observación sistemática.
- d) La realización del presente Trabajo desde la óptica del paradigma cuantitativo, por cuanto posee las cualidades que permitirían cuantificar nuestras variables objeto de estudio y aportarnos un enfoque mixto.

REFERENCIAS

Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid
Universidad de Vallad

- Abdallah-Preteille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Akkuzu, N. (2014). The Role of Different Types of Feedback in the Reciprocal Interaction of Teaching Performance and Self-efficacy Belief. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(3), 36-66.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: Autor.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. Doi: 10.1016/j.tate.2010.08.007
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barnhardt, S. (1997). Self-efficacy and second language learning. *The NCLRC Language Resources*, 1(5). Available at: <http://www.Cal.org/nclrc/caidrl15.htm# BMY>.
- Barros, B., y Galina, K. (2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas extranjeras*, 18, 97-114.
- Beacco, J., y Byram, M. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasburgo: Council of Europe.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles: l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.
- Biémar, S., Milstein, C., y Charlier, E. (2011). Un modèle de développement professionnel des enseignants en formation initiale. *Actes du VIème colloque. Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur: Les courants de la professionnalisation: enjeux, attentes, changements*. Angers: Université d'Angers, 2, 815-82511. Research output: Chapter in Book/Catalog/Report/Conference proceeding >Conference contribution

- Bourdoncle, R. (1991). La profesionalización de los docentes: análisis sociológicos ingleses y americanos. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., y Ronning, R. R. (2010). *Cognitive psychology and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Byram, M. (1989). Intercultural education and foreign language teaching. *Word studies Journal*, 7(2), 4-7.
- Candelier, M. (2008). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Centro Europeo de Lenguas Modernas. Graz: Consejo de Europa.
- Castañeda, L. y Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En R. Roig Vila, y C. Laneve. *La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación. La pratica educativa nella società dell'informazione. L'innovazione attraverso la ricerca*. (pp. 83-95). Alcoy: Marfil. Disponible en <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/24647/1/CastanedaAdell2011preprint.pdf>
- Castro Prieto, P. (1999). La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: La competencia intercultural. *Lenguaje y Textos*, 13, 41-53.
- Chacón Corzo, C. T. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54.
- Cirocki, A., Tennekoon, S., y Pena Calvo, A. (2014). Research and Reflective Practice in the ESL Classroom: Voices from Sri Lanka. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 23-44. Doi: 10.14221/ajte.2014v39n4.2
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Comisión Europea (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture (DGEAC).
- Comisión Europea (2008). *A study of the situation and qualification of trainers in Europe*. Eurotrainer. Making lifelong learning possible.
- Consejo de Europa (2001). *Portfolio Europeo de Lenguas (PEL): Principios y Guías*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes: Ministerio de Educación y Ciencia. Anaya.
- Consejo de Ministros (2010). *Objetivos de la Educación para la década 2010-2020. Plan de Acción 2010-2011*. Ministerio de Educación: Gobierno de España.

- Coste, D., Moore, D. y Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- 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.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dembo, M.H., y Gibson, S. (1985). Teacher's sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86, 173-184. Doi:10.1086/461441
- Desimone, L. (2009) Improving impact studies of teachers' professional development: Towards better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-200.
- Donnay, J., y Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Eirín Nemiña, R., García Ruso, H.M., y Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-13.
- EAQUALS (2013). *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* [versión 0.44]. Recuperado el 18-01-2014 de <http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es>
- Fives, H. (2003). What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review. En *American Educational Research Association Annual Conference, Chicago, Chicago*.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: La Morata.
- García García, E., Martínez Pérez, L., y Carvalho da Veiga, E. (2007). Las competencias del profesor en el espacio europeo de educación superior. *Psicología Argumento*, 25(50), 239-259.
- García Santa-Cecilia, A. (2002). Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas. En Instituto Cervantes: *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 13-34). Barcelona: Plaza & Janés. Círculo de lectores.
- Geursen, J., de Heer, A., Korthagen, F., Lunenberg, M., y Zwart, R. (2010). The importance of being aware, and its role in developing professional identities in educators and researchers. *Studying Teacher Education*, 6(3), 291-302.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor, S. A.

- Gibson, S., y Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher Development. En L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teacher and teaching education*. (pp. 41). London: Pergamon Press.
- González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C. y Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las Lenguas Modernas. Competencia Plurilingüe e Intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Guillén Díaz, C. (2007). La investigación de los contenidos de lengua extranjera una cuestión de orden teórico y práctico. En A. Mendoza Fillola et al. (eds.), *Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Perspectivas y orientaciones*, (pp. 199-212). Barcelona: Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Costa Rica: IDER, CECC, AECL.
- Guskey, T.R. (1995). Professional development in education: In search of the optimal mix. En T.R. Guskey y M. Huberman (Eds.), *Professional development education: New paradigms and practices* (pp. 114-131). New York: Teachers College Press.
- Hoy, W.K., y Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Huberman, A., y Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*, (pp. 269-293). London: Penguin.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado el 22 de marzo de 2014 de: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf
- Jabbarifar, T. (2011). The importance of Self-Efficacy and Foreign Language Learning in the 21st Century. *Journal of International Education Research*, 7(4), 117-126.
- Jodelet, D. (1984). Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale. *Communication - Information*, 6(2-3), 15-42.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, (pp. 469-494). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Jodelet, D. (1989). *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.
- JCyL (2011a). *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Madrid: Centro Superior de Formación del profesorado. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado.

- JCyL (2011b). *Plan de Formación del Profesorado en Lenguas Extranjeras*. Madrid: Centro Superior de Formación del Profesorado en Idiomas. Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado.
- Karimi, M. (2011). The Effects of Professional Development Initiatives on EFL Teachers' Degree of Self Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), 49-62. Doi:10.14221/ajte.2011v36n6.6
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., y McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. Final Report*. Southampton: University of Southampton.
- Kirpal, S., y Tutschner, R. (2008). *Eurotrainer. Making lifelong learning possible. A study of the situation and qualification of trainers in Europe*. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture (DGEAC).
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Lecomte, J. (2004/5). Les applications du sentiment de l'efficacité personnelle. *Savous*, 5, 59-90. [hors série]. Doi: 10.3917/savo.hs01.0059
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. París: Larousse.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Montréal-París: Guérin/ESKA.
- LOE (2006). 2/de 3 de mayo (Boletín Oficial del Estado, núm.106 del jueves 4 de mayo de 2006).
- LOMCE (2013). 8/de 9 de diciembre, (Boletín Oficial del Estado, núm.295 del martes 10 de diciembre de 2013).
- Llorián, S. (2006). *Políticas lingüísticas europeas: El MCER, el PEL, Tratamiento integrado de lenguas y Europass*. Jornada de Formación. Portfolio Infantil. Consejo de Europa. Consejería de Educación y Cultura. Región de Murcia.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Martínez Agudo, J. D. (2005). Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, 219-234.
- Martínez Ferrando, J. (2011). *Teoría y práctica en recursos humanos: habilidades directivas*. Alemania: GRIN Verlag.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2010). *Plan de Acción 2010-2011: Objetivos de la Educación para la Década 2010-2020*. Madrid: Consejo de Ministros.
- Montero, L. (2001). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Rosario: Homo Sapiens.

- Monzón Pascual, R. (2014). *Las competencias profesionales en los docentes de Lenguas Extranjeras: aproximación hacia las vías para su evaluación y acreditación*. Trabajo Fin de Máster en Psicopedagogía. Dirigido por la Dra. Carmen Guillén Díaz. Universidad de Valladolid (España).
- Moreno, F. (2012). *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Newby, D., Allan, R., Fenner A-B., Jones, B., Komorowska, H., y Soghikyan, K. (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para profesores de idiomas en formación inicial*. Consejo de Europa. Centro Europeo de Lenguas Modernas. Ministerio de Educación. Gobierno de España.
- Nishimura, T. (2014). Effective Professional Development of Teachers: A Guide to Actualizing Inclusive Schooling. *International journal of whole schooling*, 10(1), 19-42.
- Noguerol Rodrigo, A. (1998). Investigación y didáctica de la lengua y la literatura. En A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (pp. 61-74). Barcelona: SEDLL/ICE UB/Horsori.
- OCDE (1997). El Proyecto de Definición y Selección de Competencias.
- OCDE (2009). *Informe TALIS: La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: Santillana, S.L.
- Onafowora, L. L. (2005). Teacher efficacy issues in the practice of novice teachers. *Educational Research Quarterly*, 28(4), 34-43.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. En M. Maehr y P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, (pp. 1-49). New York: JAI Press.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignants? *Recherche et Formation*, 16, 7-38.
- Pastor Cesteros, S. (2012). *Portafolio docente y evaluación del profesorado de ELE*. Actas del IV Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, (pp. 5-27). Universidad de Montreal: Quebec.
- Pérez de Obanos, G. (2009). La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE. *Suplementos marco ELE*, 9, 1-14.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

- Pizarro, M. (2010). Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 12(15), 27-38.
- Prieto Navarro, L. (2002). El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Revista de Teología y Ciencias Humanas*, 60(117), 591-612.
- Prieto Navarro, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Puren, C. (2011). Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles): exemples de validation et d'application actuelles. En línea <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/>
- Richards, J., y Lockhart, J. (1994). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Londres: Cambridge University Press.
- Riggs, I. M., y Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 5, 625-637. Doi: 10.1002/sce.3730740605
- Rodríguez-Sánchez, A. M., Salanova Soria, M., Cifre Gallego, E., y Schaufeli, W. B. (2011). When good is good: A virtuous circle of self-efficacy and flow at work among teachers. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 427-441.
- Ross, J. (1994). Beliefs that make a difference. The origins and impacts of teacher efficacy. *Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies*. Alberta: Canadá.
- Ross, J., Bradley, J., y Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Sanz de la Cal, E. (2014). *La movilidad en la Formación inicial de maestros de Lenguas Extranjeras: el caso de un Prácticum Internacional*. Tesis Doctoral, Mención "Doctor Internacional". Dirigida por la Dra. Carmen Guillén Díaz. Universidad de Valladolid (España).
- Sanzana Vallejos, G. (2012). *La práctica de aula: percepción de efectividad y autoeficacia*. Tesis doctoral. Dirigida por los doctores Carmen Tabernero Urbieto y Abelardo Castro Hidalgo. Universidad de Córdoba (España).
- Schön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir Professionnel*. Montréal: Logiques.

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Scott, S. (2010). The theory and practice divide in relation to teacher professional development. En J. O. Lindberg y D. O. Anders (Eds.), *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery*, (pp. 20-40). Hershey: IGI Global.
- Soodak, L. y Podell, D. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multifaceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-411.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work*. Nueva York: The Guilford Press.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. La informalización de la educación [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 10(1), 170-184. [Fecha de consulta: 03/03/2014]. <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada/v10n1-tejada-es>>
- Tepfenhart, K. L. (2011). Student perceptions of oral participation in the foreign language classroom. *Non-Journal. Education Resources Information Center*, 1-29.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A., y Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tuning Educational Structures in Europe (2003). *Informe final. Fase I*. Deusto, Groningen: Universidades.
- UNESCO (2003). *Recomendación sobre la promoción y el uso del plurilingüismo y el acceso universal al ciberespacio. Conferencia General*. París: UNESCO
- Verdía, E. (2011). *De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE*. II Encuentros ELE Comillas - El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula (18-20 noviembre de 2010).
- Woolfolk, A., Hoy, A., y Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. En B. Torff y R. Sterberg (Comps.), *Understanding and teaching the intuitive mind*, (pp. 145-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zapata-Barrero, R., y Pinyol Jiménez, G. (2013). *Manual para el diseño de políticas interculturales*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Zascerinskis, M., Aleksejeva, L., y Zascerinska, J. (2012). Plurilinguism in Teachers' Professionalization: Views of Newly Qualified Pedagogues of Social Work. *Online Submission*, Paper presented at the International Conference for Students of Social Sciences: National Identity-Time, Place, People. University of Latvia Faculty of Social Sciences, Riga, Latvia, Mar 15-17.

ANEXOS

Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid
Universidad de Valla

ANEXO 1: Los 40 elementos del *EPLTE* para el perfil común del profesorado de LE:

Structure:

1. *A curriculum that integrates academic study and the practical experience of teaching.*
2. *The flexible and modular delivery of initial and in-service education.*
3. *An explicit framework for teaching practice (stage/practicum).*
4. *Working with a mentor and understanding the value of mentoring.*
5. *Experience of an intercultural and multicultural environment.*
6. *Participation in links with partners abroad, including visits, exchanges or ICT links.*
7. *A period of work or study in a country or countries where the trainee's foreign language is spoken as native.*
8. *The opportunity to observe or participate in teaching in more than one country.*
9. *A European-level evaluation framework for initial and in-service teacher education programmes, enabling accreditation and mobility.*
10. *Continuous improvement of teaching skills as part of in-service education.*
11. *Ongoing education for teacher educators.*
12. *Training for school-based mentors in how to mentor.*
13. *Close links between trainees who are being educated to teach different languages.*

Knowledge and Understanding:

14. *Training in language teaching methodologies, and in state-of-the-art classroom techniques and activities.*
15. *Training in the development of a critical and enquiring approach to teaching and learning.*
16. *Initial teacher education that includes a course in language proficiency and assess trainees' linguistic competence.*
17. *Training in information and communication technology for pedagogical use in the classroom.*
18. *Training in information and communication technology for personal planning, organisation and resource discovery.*
19. *Training in the application of various assessment procedures and ways of recording learners' progress.*
20. *Training in the critical evaluation of nationally or regionally adopted curricula in terms of aims, objectives and outcomes.*
21. *Training in the theory and practice of internal and external programme evaluation.*

Strategies and Skills:

22. *Training in ways of adapting teaching approaches to the educational context and individual needs of learners.*
23. *Training in the critical evaluation, development and practical application of teaching materials and resources.*
24. *Training in methods of learning to learn.*
25. *Training in the development of reflective practice and self-evaluation.*
26. *Training in the development of independent language learning strategies.*
27. *Training in ways of maintaining and enhancing ongoing personal language competence.*
28. *Training in the practical application of curricula and syllabuses.*
29. *Training in peer observation and peer review.*
30. *Training in developing relationships with educational institutions in appropriate countries.*
31. *Training in action research.*
32. *Training in incorporating research into teaching.*
33. *Training in Content and Language Integrated Learning (CLIL).*
34. *Training in the use of the European Language Portfolio for self-evaluation.*

Values:

35. *Training in social and cultural values.*
36. *Training in the diversity of languages and cultures.*
37. *Training in the importance of teaching and learning about foreign languages and cultures.*
38. *Training in teaching European citizenship.*
39. *Training in team-working, collaboration and networking, inside and outside the immediate school context.*
40. *Training in the importance of life-long learning.*

ANEXO 2: Modelo de competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras:

COMPETENCIAS CLAVE

a) Organizar situaciones de aprendizaje.

- > 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.

- > 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.

- > 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.

- > 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.

- > 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.

- > 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.

- > 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.

- > 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 3: Definiciones de las competencias profesionales del *Plan* (JCyL, 2011b) tomadas como subcategorías para la categoría 3. La Autoeficacia percibida.

3.a. Competencia intra e interpersonal: “Engloba el conjunto de características y actitudes personales hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la propia profesión.” (p. 15). Se concreta en aspectos como las habilidades sociales, la acción tutorial, la orientación y la gestión y promoción de valores.

3.b. Competencia organizativa y de gestión del centro: “Se refiere a la interpretación del contexto de trabajo y la consiguiente aplicación de planes y programas, a partir de los diferentes procesos y de la combinación de recursos.” (p. 21). Y se concreta en aspectos como la normativa, la organización, planificación y coordinación y la gestión de calidad.

3.c. Competencia en trabajo en equipo: “Supone compartir el trabajo con otros compañeros [...] para alcanzar, de una manera eficaz, los objetivos propuestos.” (p. 25). Se concreta en aspectos como la cooperación y colaboración, la implicación en proyectos comunes, el desarrollo de técnicas de trabajo en grupo y la toma de decisiones y asunción de responsabilidades.

3.d. Competencia en innovación y mejora: Exige la aplicación de ideas, propuestas y prácticas educativas para mejorar el desarrollo competencial de los alumnos, para cuyo éxito “es preciso combinar eficacia, eficiencia y efectividad.” (p. 28). También, “Supone mostrar receptividad y flexibilidad [...], adaptándose a los cambios y percibiendo éstos como una oportunidad para mejorar.” (p. 28). Y se concreta en aspectos como el afrontamiento del cambio, la investigación, el diagnóstico y evaluación y la realización y ejecución de propuestas.

3.e. Competencia social-relacional: En relación con el eje cognitivo-emocional y relacional del sujeto interpela a la “capacidad del docente para relacionarse e interactuar adecuadamente con madres, padres, alumnos y compañeros; así como la capacidad de gestionar la participación, colaboración e intervención de los mismos.” (Ibid, p. 36). Y se concreta en aspectos como la equidad, las habilidades sociales, las habilidades relacionales y la gestión de la participación.

Este cuestionario está dirigido a docentes de Lenguas Extranjeras de diferentes niveles y contextos de enseñanza, con el objetivo de obtener informaciones significativas que aporten datos para la mejora de las concepciones y determinaciones institucionales sobre el perfil profesional de los docentes, en concreto de los responsables de las Lenguas Extranjeras.

*** Implicado en este interés común profesional, forma parte del Trabajo Fin de Master que cierra mi período formativo a la Investigación en Educación. Es por lo que agradezco de antemano su tiempo y valiosa colaboración, al igual que garantizo el total anonimato de sus respuestas.**

En los apartados que siguen, le ruego pues que **marque las casillas que corresponden a su situación y escriba la información solicitada:**

- 1- Edad: _____ años. 2- Sexo: Mujer Hombre
- 3- Nacionalidad: _____ 4- Lengua materna: Español Inglés Francés Otra
- 5- ¿Cuáles son sus últimos estudios finalizados?

Diplomado/a:

Licenciado/a:

Graduado/a:

Máster:

Doctor/a:

Otros: _____

- 6- ¿Cuál es su ocupación profesional?
- Educación Primaria Escuela Oficial de Idiomas Estudiante
- Educación Secundaria Universidad
- Bachillerato Empresa privada
- Otra: _____

7- ¿Cuántos años lleva en la docencia? _____ años _____ meses

8- De los ámbitos de formación continua que se nos plantean para el profesorado en Lenguas Extranjeras, he asistido a cursos sobre...

<input type="checkbox"/> Las propias destrezas lingüísticas en LE	Nº de horas	10 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 30 <input type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> 50 <input type="checkbox"/> 60 <input type="checkbox"/>
	Modalidad	Presencial <input type="checkbox"/> semipresencial <input type="checkbox"/> Online <input type="checkbox"/> seminario/jornada <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Conocimientos teóricos relativos a la LE: <input type="checkbox"/> Lingüística <input type="checkbox"/> Cultura <input type="checkbox"/> Adquisición de una L2	Nº de horas	10 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 30 <input type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> 50 <input type="checkbox"/> 60 <input type="checkbox"/>
	Modalidad	Presencial <input type="checkbox"/> semipresencial <input type="checkbox"/> Online <input type="checkbox"/> seminario/jornada <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Actualización e innovación metodológica/didáctica	Nº de horas	10 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 30 <input type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> 50 <input type="checkbox"/> 60 <input type="checkbox"/>
	Modalidad	Presencial <input type="checkbox"/> semipresencial <input type="checkbox"/> Online <input type="checkbox"/> seminario/jornada <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Metodología AICLE/CLIL/EMILE	Nº de horas	10 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 30 <input type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> 50 <input type="checkbox"/> 60 <input type="checkbox"/>
	Modalidad	Presencial <input type="checkbox"/> semipresencial <input type="checkbox"/> Online <input type="checkbox"/> seminario/jornada <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Currículo integrado	Nº de horas	10 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 30 <input type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> 50 <input type="checkbox"/> 60 <input type="checkbox"/>
	Modalidad	Presencial <input type="checkbox"/> semipresencial <input type="checkbox"/> Online <input type="checkbox"/> seminario/jornada <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Programas europeos	Nº de horas	10 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 30 <input type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> 50 <input type="checkbox"/> 60 <input type="checkbox"/>
	Modalidad	Presencial <input type="checkbox"/> semipresencial <input type="checkbox"/> Online <input type="checkbox"/> seminario/jornada <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> TIC en el Aula de idioma /Trabajo colaborativo en entornos virtuales	Nº de horas	10 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 30 <input type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> 50 <input type="checkbox"/> 60 <input type="checkbox"/>
	Modalidad	Presencial <input type="checkbox"/> semipresencial <input type="checkbox"/> Online <input type="checkbox"/> seminario/jornada <input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Portfolio Europeo de Lenguas (PEL)	Nº de horas	10 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 30 <input type="checkbox"/> 40 <input type="checkbox"/> 50 <input type="checkbox"/> 60 <input type="checkbox"/>
	Modalidad	Presencial <input type="checkbox"/> semipresencial <input type="checkbox"/> Online <input type="checkbox"/> seminario/jornada <input type="checkbox"/>

Otras: _____

9- De las competencias que se nos plantean como propias del docente de Lenguas Extranjeras, valore cada una del 1 al 10, siendo 1 el mínimo valor de importancia y 10 el máximo:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Competencia científica cognitiva (conocimientos).										
Competencia intra e interpersonal (en habilidades personales, tutorización, etc.)										
Competencia didáctica.										
Competencia organizativa y de gestión del Centro.										
Competencia en gestión de la convivencia.										
Competencia en trabajo en equipo.										
Competencia en innovación y mejora (experiencias, propuestas...).										
Competencia comunicativa y lingüística.										
Competencia digital (TIC).(conocimiento y uso)										
Competencia social-relacional (relaciones sociales y de participación en el centro).										

De las que ha atribuido mayor importancia, intente explicar el por qué:

10- De la formación continua que ha recibido, ¿en qué competencia(s) cree que mejora?

- | | | | |
|---|--------------------------|---|--------------------------|
| Competencia científica. | <input type="checkbox"/> | Competencia en trabajo en equipo. | <input type="checkbox"/> |
| Competencia intra e interpersonal. | <input type="checkbox"/> | Competencia en innovación y mejora. | <input type="checkbox"/> |
| Competencia didáctica. | <input type="checkbox"/> | Competencia comunicativa y lingüística. | <input type="checkbox"/> |
| Competencia organizativa y de gestión del centro. | <input type="checkbox"/> | Competencia digital (TIC). | <input type="checkbox"/> |
| Competencia en gestión de la convivencia. | <input type="checkbox"/> | Competencia social-relacional. | <input type="checkbox"/> |

11- Además de la formación continua que ha recibido, ¿Qué hace o ha hecho para mejorar sus competencias? _____

12- Y, en adelante, ¿Qué piensa que debería hacer para mejorar esas competencias? _____

13- ¿Se sirve de programas e instrumentos para su propia evaluación docente? Sí No

En caso de Sí, ¿Cuáles son, con qué frecuencia y cómo los utiliza? _____

14- ¿Pasa pruebas oficiales para actualizar sus certificados de acreditación en Lenguas Extranjeras?
 Sí No

ANEXO 4

Instrumento estratégico y operativo de indagación –cuestionario–.

15- Ante cada uno de los enunciados siguientes, marque en qué grado responden a su situación actual.

1= Siempre, 2= Muchas veces, 3=Pocas veces, 4= Nunca

	1	2	3	4
1-Observo prácticas docentes en otros países y traspaso al aula lo aprendido.				
2-Me gusta recibir <i>feedback</i> de mis compañeros sobre mis clases y actúo en función de él.				
3-Actúo como tutor y/o mentor para orientar a compañeros con menos experiencia.				
4-Organizo oportunidades de observación entre compañeros.				
5-Poseo las herramientas personales para hablar en público, mediar y motivar.				
6-Me coordino con frecuencia con otros profesores.				
7-Me involucro positivamente en los retos y actividades del centro.				
8-Trabajo con mis compañeros para organizar y tomar decisiones de manera conjunta.				
9-Actúo de acuerdo a la filosofía y normativa del centro en el que trabajo.				
10-Planifico medidas y estrategias para beneficiar los intereses colectivos del centro.				
11-Participo activamente en seminarios, grupos de trabajo y/o discusiones académicas.				
12-Cuando surge la ocasión, colaboro en proyectos educativos nacionales o europeos.				
13-Asisto a cursos y módulos de formación continua para actualizar mis competencias y satisfacer mis necesidades formativas.				
14-En los equipos de trabajo, me siento cómodo relacionándome con mis compañeros.				
15-Asumo el compromiso y la responsabilidad de llevar a cabo distintos programas.				
16-Coopero con colegas en el desarrollo de diferentes actividades.				
17-Promuevo el entendimiento cultural.				
18-Me implico en el proyecto integrado de la sección bilingüe.				
19-Utilizo instrumentos para evaluarme.				
20-Evalúo programas o a otros profesores.				
21-Poseo buena disposición y adaptación flexible a los cambios.				
22-Conozco nuevas tendencias y aplico investigación educativa al aula.				
23-Me considero constante en mi trabajo.				
24-Ante un problema, me siento capaz de afrontarlo y buscar varias soluciones alternativas.				
25-Tengo sentimientos constantes de querer mejorar en lo que hago.				
26-Contribuyo al reconocimiento y prestigio de mi profesión.				
27-Doy siempre lo mejor de mí mismo en todo lo que hago.				
28-Me esfuerzo para la excelencia y perfección de mis prácticas docentes.				
29-Soy muy consciente de mis virtudes y limitaciones en el ejercicio de mi profesión.				
30-Soy autocrítico conmigo mismo y reflexiono sobre mis prácticas profesionales.				

31-Añada, por favor, al menos tres enunciados que definan o identifiquen su situación actual:
